RUDOLF TAUBENSZLAG
DR. FILOZOFJI I PRAW

REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

ODBITKA Z „OŚWIATY I WYCHOWANIA"

1932

SKŁAD GŁÓWNY W DOMU KSIĄŻKI POLSKIEJ S. A. WARSZAWA
PLAC TRZECH KRZYŻY 8.

Tegoż autora:

System Daltoński, wyd. II. 1931.
Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy J. Dewey'a, 1929.
O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki, 1930.
Samorząd uczniowski w świetle opinij różnorodnych grup młodzieży szkolnej — przy uwzględnieniu różnic wieku, płci i narodowości, względnie wyznania, 1931.
Młodzież szkolna a samorząd uczniowski, 1932.

Skład główny w Domu Książki Polskiej, Warszawa.

Ponadto:

Samorząd uczniowski w praktyce szkolnej — w pracy zbiorowej, wydanej przez Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego p. t. „Z zagadnień wychowawczych", 1931.

W druku:

Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego.

RUDOLF TAUBENSZLAG
DR. FILOZOFJI I PRAW

REFORMA SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

ODBITKA Z „OŚWIATY I WYCHOWANIA"

1932
SKŁAD GŁÓWNY W DOMU KSIĄŻKI POLSKIEJ S. A. WARSZAWA
PLAC TRZECH KRZYŻY 8.

Drukarnia P. K. O., Warszawa, Bugaj 5. Telefon 750-76. 3258

REFORMA
SZKOŁY ŚREDNIEJ OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Układ całości: Str.

I. Dotychczasowe wytyczne ustroju szkoły średniej.

Organizacja szkoły średniej ogólnokształcącej, rozszczepionej na poszczególne typy, programy rozwidleń tych, a poniekąd metody nauczania w uczelniach średnich ogólnokształcących stosowane — oparte są na wytycznych, ujętych i umotywowanych wszechstronnie w publikacji Ministerstwa W. R. i O. P. p. t. „Program naukowy szkoły średniej" 1918 r.

Wprawdzie nie wszystkie zamysły „Programu" urzeczywistniło Ministerstwo w praktyce szkolnej, niemniej jednak fundamentem szkolnictwa średniego ogólnokształcącego pozostają dotychczas owe wytyczne, zawarte w elaboracie najwyższej naszej władzy szkolnej. Dotyczą one uproszczenia programu naukowego oraz oparcia dydaktycznej organizacji szkoły średniej na zasadzie t. zw. „podstawy wychowawczej".

A. Uproszczenie programu.

Ministerstwo dąży do usunięcia przeładowania programu szkół średnich, znajdujących się na terenie b. trzech zaborów wskrzeszonej Polski. Przeładowanie to polega na równoczesnem nauczaniu w poszczególnych klasach zbyt wielkiej ilości przedmiotów, uposażonych wskutek tego w nikłą ilość lekcyj tygodniowych (np. w klasach wyższych 11—13 przedmiotów, z których każdy ma 2—3 godziny w tygodniu).

Powyższy stan rzeczy prowadzi do nauczania powierzchownego, pamięciowego, werbalnego. Pedagog posiadający 2—3 godziny w tygodniu nie może zastosować racjonalnie metod nauczania, prowadzących do rzeczywistego opanowania materjału szkolnego przez uczniów.

Zmniejszenie ilości przedmiotów, udzielanych równocześnie w danej klasie, a tem samem uposażenie ich w zwiększoną ilość godzin, da się osiągnąć według „Programu" przez następczość, łączenie oraz usunięcie różnych przedmiotów nauczania:

1. następczość różnych przedmiotów nauczania — niektóre pokrewne przedmioty, przerabiane dotychczas równocześnie w pewnej klasie, należy przesunąć do klas następnych bez szkody dla ciągłości nauczania, np. różne działy przyrodoznawstwa: mineralogję, geologję, chemję, fizykę i t. d.;

2. łączenie różnych przedmiotów nauczania — niektóre pokrewne przedmioty, przerabiane dotychczas równocześnie w pewnej klasie, należy połączyć w jeden przedmiot, wyposażony w zwiększoną ilość godzin, np. higjenę z biologją, kosmografję z fizyką, ekonomję z historją, algebrę z geometrją w niektórych klasach, historję powszechną i polską w niektórych okresach dziejowych;

3. usunięcie różnych przedmiotów nauczania — niektóre przedmioty, przerabiane dotychczas równocześnie w pewnej klasie, należy skreślić jako zbyteczne z jej programu, np. drugi język nowożytny, geometrję wykreślną, arytmetykę handlową, historję literatury powszechnej, historję sztuki, nadto język łaciński w szkołach niektórych typów i t. d.

Dzięki powyższym zabiegom osiąga się znaczne uproszczenie programu nauczania szkoły średniej, np. w klasach wyższych zamiast 11—13 przedmiotów nauczania — tylko 6—7, uposażonych zamiast w 2—3 — w 4—5 godzin nauczania w tygodniu.

„Program" zaleca przytem następujące ukształtowanie dziennego planu lekcyj-zajęć umysłowych:

Na pięć lekcyj przeciętnie dziennie przypadają cztery lekcje zajęć intelektualnych, które należy rozłożyć na lekcje podwójne, a nawet potrójne dla umożliwienia samodzielnej, szczególnie laboratoryjnej, pracy uczniów. Przypadałyby wówczas dziennie przed południem 2—3 lekcje przedmiotów umysłowych oraz jedna lekcja ćwiczenia sprawności cielesnej i t. d. Biorąc pod uwagę łączną ilość 2—3 przedmiotów intelektualnych przedpołudniowych oraz przeciętną liczbę dwóch różnych przedmiotów umysłowych, odmiennych od powyższych, zamieszczonych w planie lekcyj dnia następnego, do których uczeń musi się przygotować — otrzymamy razem 4—5 różnych przedmiotów intelektualnych, któremi uczeń musi się dziennie — przed i popołudniu — zajmować, podczas gdy dawniej liczba ich wynosiła 8—9, a zatem była prawie dwa razy większa od obecnej.

B. Podstawa wychowawcza.

Usunięcie przeładowania programowego szkoły średniej staje się tłem dla przeprowadzenia następującej zasadniczej reformy organizacyjnej, programowej oraz poniekąd metodycznej w szkole średniej ogólnokształcącej.

Dla osiągnięcia lepszych pod względem jakościowym (nie ilościowym) wyników nauczania należy na niektóre przedmioty umysłowe położyć szczególny nacisk przez zwiększenie ilości ich godzin do 4—6 w tygodniu oraz uposażenie ich w ulepszone metody nauczania. Przedmioty te tworzyć będą podstawę wychowawczą (raczej dydaktyczną) szkoły średniej ogólnokształcącej.

Przedmiotów tych musi być niewiele, najwyżej 2—3

(z 6—7 ogółem) — muszą one być pokrewne sobie oraz związane z życiem. Warunki te spełnia w zupełności np. grupa matematyczno-przyrodnicza.

Nasuwają się następujące możliwości, prowadzące do rozwidlenia pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej na typy, wydziały, oddziały (system rozwidlenia zbliżony do frankfurckiego — patrz B. Kielskiego: „Typy szkół średnich ogólnokształcących na ziemiach polskich" w I t. „Rocznika Pedagogicznego")[1].

Typy zasadnicze:

1. Typ matematyczno-przyrodniczy — celem jego głównym — poznanie przyrody.
2. Typ humanistyczny bez łaciny i greki, t. zw. neohumanistyczny — celem jego głównym — poznanie kultury narodowej.

Typ wyjątkowy:

3. Typ humanistyczny z łaciną i greką, t. zw. klasyczny — celem jego głównym — poznanie kultury antycznej.

Typ przejściowy:

4. Typ humanistyczny z łaciną oraz rozszerzonym działem matematyczno-przyrodniczym, t. zw. humanistyczny — celem jego głównym — osiągnięcie wszystkich poniekąd wyżej podanych celów nauczania.

ad 3. Typ klasyczny przeznaczony jest dla młodzieży szczególnie w tym kierunku uzdolnionej.

ad 4. Typ humanistyczny, jako kompromisowy, oportunistyczny nie posiada właściwie żadnej określonej podstawy wychowawczej — niema tedy, według „Programu", racji bytu i powinien zniknąć.

Wszelkie typy szkoły średniej ogólnokształcącej powinny być równouprawnione co do warunków przyjęcia absolwentów ich na wyższe uczelnie.

---

[1] Warszawa, Książnica Polska, 1923.

„Program" wypowiada się stanowczo przeciw wprowadzeniu drugiego języka nowożytnego do gimnazjum jakiegokolwiek typu.

Uzasadnienie rozwidlenia.

„Program" uzasadnia konieczność rozwidlenia szkoły średniej ogólnokształcącej w sposób następujący:

1. Przedmioty podstawy wychowawczej mają stać się głównym warsztatem rozwoju umysłowego młodzieży — przyswojenia sobie przez nią form samodzielnego, naukowego, ścisłego myślenia. „Program" podnosi na str. 20: „Przedmioty podstawy wychowawczej staną się dla szkoły głównym warsztatem umysłowego rozwoju młodzieży. Na nich przedewszystkiem nauczy się młodzież głębszego patrzenia, myślenia i ujmowania problemów, nawyknie do skupiania się, do ścisłości i gruntowności pracy, na nich pojmie i przyswoi sobie różne formy naukowego myślenia". „Program" hołduje tedy teorji d y s c y p l i n a r n e j, mającej na celu osiągnięcie przez młodzież wyższego, ogólnego poziomu umysłowego przez intensywną pracę w dziedzinie p e w n y c h przedmiotów szkolnych. Stoi więc na stanowisku tem, że wprawa umysłowa, nabyta w zakresie pewnych działów nauczania, przenieść się da na inne jego zakresy.

2. Osiągnięcie wyższego stopnia sprawności umysłowej w dziedzinie przedmiotów podstawy wychowawczej prowadzi do osiągnięcia lepszych rezultatów w nauce innych przedmiotów, nie wchodzących w jej skład. „Program" wywodzi na str. 21: „Dzięki stworzeniu dobrej podstawy wychowawczej młodzież osiągnie niewątpliwie wyższy stopień umysłowego rozwoju, niż gdyby szkoła podstawy takiej nie miała, przeto i wyniki osiągane w nauce przedmiotów poza podstawą stojących będą lepsze". „Program" hołduje tedy również teorji r e a l i s t y c z n e j, mającej na celu zdobycie przez młodzież większego zasobu r z e t e l n e j wiedzy z różnych działów nauczania. Chciałby tylko temu zapobiec, aby wiedza ta nie

miała charakteru encyklopedycznego, mechanicznego, nieskoordynowanego.

3. Przedmioty podstawy wychowawczej powinny stać się ośrodkiem wiążącym w jedną całość różne działy nauczania szkoły średniej ogólnokształcącej. „Program" podkreśla na str. 21: „Znaczenie podstawy wychowawczej nie kończy się jednak na jej roli jako warsztatu rozwoju umysłowego młodzieży. W dobrze ułożonym programie szkolnym powinna ona stanowić ośrodek, dokoła którego skupiają się do pewnego stopnia inne przedmioty nauczania, który oświetla je swem światłem i łączy pewnemi myślami przewodniemi w jedną całość". „Program" hołduje tedy teorji syntetycznej, mającej na celu uzyskanie przez młodzież, mimo różnych przedmiotów nauczania, wiedzy całokształtowej i harmonijnej.

Wszelkie typy szkoły średniej ogólnokształcącej nie mają na celu specjalizacji młodzieży — celem ich jest osiągnięcie pełnego jej rozwoju duchowego, t. j. ogólnego wykształcenia poprzez rozbudzenie, względnie utwierdzenie zainteresowań uczniów w zakresie przedmiotów podstawy wychowawczej danego typu.

Moment wyboru typu przypada na skończonych lat 13, t. j. na okres, w którym uczeń może sobie już uświadomić kierunek swych zainteresowań. Pomyłka w wyborze ucznia wybitnego da się łatwo do rozpoczęcia klasy VI usunąć, gdyż przechodzenie ze szkoły jednego typu do drugiego w trakcie klas IV i V jest ułatwione. W regule przeciętny, mierny uczeń (a takich jest przeważająca większość), „zapisany" do szkoły danego typu, w niej się rozwinie w ramach nauki przedmiotów podstawy wychowawczej.

Uwagi uzupełniające powyższe wywody — praktyką lat 1918—1930:

1. Komisja Referentów przy krakowskiem Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych oraz Komisja Pedagogiczna przy warszawskiem Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego zażądały wprowadzenia — zamiast typu neohumanistycznego z jednym językiem nowożytnym — typu neohumanistycznego

z dwoma językami obcemi. Na ogólnopolskim zjeździe nauczycielskim, odbytym w kwietniu 1919 r. w Warszawie, zawarto kompromis. Zjazd ten (sejm nauczycielski) wypowiedział się za utworzeniem — obok czterech typów Ministerstwa W. R. i O. P. — szkoły średniej neohumanistycznej z dwoma językami nowożytnemi, jako typu piątego (czwartego humanistycznego w pojęciu naukowem). Mimo okólnika ministra Łukasiewicza z 1919 r., zapowiadającego realizację powyższej umowy — sprawa utknęła na martwym punkcie.

2. Projekt ustawy o szkolnictwie średniem ogólnokształcącem z 1922 r. przewiduje jedynie próbne, doświadczalne tworzenie szkół neohumanistycznych, wskutek tego typ neohumanistyczny prawie się nie rozwinął — liczba szkół tego rodzaju jest znikoma. W praktyce tedy szkolnej odpada jeden z dwóch zasadniczych typów szkoły średniej ogólnokształcącej, przewidzianych w „Programie".

3. Zalecenia równouprawnienia wszelkich typów szkoły średniej ogólnokształcącej nie przeprowadzono. Najbardziej uprawniony jest typ humanistyczny. Największa jest też liczba szkół tego rodzaju. W praktyce tedy góruje typ „kompromisowy, przejściowy" szkoły średniej ogólnokształcącej. Znacznie mniej jest uczelni matematyczno-przyrodniczych, należących do drugiego, zasadniczego typu szkoły średniej ogólnokształcącej, przewidzianego w „Programie".

4. Cyfry z 1921 r. według cytowanej pracy B. Kielskiego: gimnazjów humanistycznych — 63%, matematyczno-przyrodniczych — 19%, klasycznych — 14%, neohumanistycznych — 2%, innych — 2% [1].

---

[1] Według Rocznika Stat. Rz. P. za r. 1930 przypadało w roku szk. 1928/29 na 777 gimnazjów oraz liceów 850 wydziałów, w czem klasycznych 74 (8,7%), klasycznych nowych 48 (5,6%), humanistycznych 586 (69%), licealnych 15 (1,7%), matematyczno-przyrodniczych 127 (15%). Minimalną liczbę wydziałów neohumanistycznych zaliczono do wydziałów humanistycznych.

II. Ujęcie krytyczne ustroju dzisiejszej szkoły średniej.

Uwagi odnoszące się do problemu uproszczenia programu:

Należy stwierdzić słuszność dążeń Ministerstwa, skierowanych do uniknięcia przeładowania danej klasy licznemi, równocześnie przerabianemi, przedmiotami — a zatem zapobieżenia rozproszkowaniu lekcyjnemu. „Program" zaleca dla osiągnięcia powyższego celu: a) następczość, b) łączenie oraz c) usunięcie pewnych przedmiotów nauczania.

Nasuwają się nam następujące uwagi:

ad a) Następczości pewnych przedmiotów nie ujęto w „Programie" z punktu widzenia jakiejś określonej idei kolejności. Nie jest rzeczą obojętną, jaki będzie zasadniczy ramowy jej kierunek. Wskazywałoby to na brak idei całokształtowości programu.

ad b) Łączenie pewnych przedmiotów zaledwie w „Programie" zarysowano, zaznaczono. Ministerstwo wskazało właściwą drogę, prowadzącą do scalenia programu. Niestety, zatrzymało się po uczynieniu pierwszego zaledwie kroku u progu problemu, którego w rzeczywistości nie rozwiązano.

ad c) Usunięcie pewnych przedmiotów z planu szkolnego przeprowadził „Program" w sposób mechaniczny. Brak bowiem jakiejkolwiek myśli przewodniej rozlicznych skreśleń programowych — myśli podnoszącej, że dane przedmioty jako zbyteczne należy usunąć, względnie pewne przedmioty jako konieczne utrzymać dla jednej i tej samej przyczyny. Argumenty uzasadniające skreślenie poszczególnych przedmiotów nauczania są treściowo odrębne, nie związane ze sobą, niesprowadzone do wspólnego mianownika syntezy ogarniającej te a nie inne przedmioty nauczania.

ad a), b), c) Podkreślając słuszne tendencje Ministerstwa, prowadzące do uproszczenia programu nauczania, podnosimy w wywodach powyższych brak w „Programie" jednej, jednoli-

tej, całokształtowej idei programowej. W rezultacie mamy wieloprzedmiotowość mechaniczną, nieskoordynowaną.

Uwagi odnoszące się do problemu podstawy wychowawczej:

Konieczność stworzenia podstawy wychowawczej, uzasadniającej rozwidlenie szkoły średniej ogólnokształcącej na typy, oparta jest na argumentacji: a) dyscyplinarnej, b) realistycznej oraz c) syntetycznej.

ad a) Argumentacja dyscyplinarna:

Teorję formalnego kształcenia, uznającą możliwość przenoszenia wprawy myślowej, nabytej w pewnym dziale nauczania, na inne jego sfery, przyznającą pewnym przedmiotom stanowisko wyjątkowe w programie pracy szkolnej — zachwiała teorja wspólnych składników Thorndike'a, Sleight'a i innych.

Badania James'a, Thorndike'a, Woodworth'a, Sleight'a, Coover'a, Harris'a i innych ujawniły, że niekiedy wprawa umysłowa, nabyta przez pracę w zakresie jednego przedmiotu, nie przenosi się — przenosi się w słabym stopniu (poniżej 50%) — lub przenosi się w sensie ujemnym na dziedziny innych przedmiotów.

Teorja wspólnych składników rozkłada funkcje psychiczne nabywania wiedzy na składniki najprostsze:

1. treści naukowej, na której ćwiczymy się,

2. sposobu podawania nam, względnie ujmowania przez nas odnośnego materjału naukowego,

3. nastawienia psychicznego jednostki przyswajającej sobie wiedzę (zainteresowania, sumienności, dokładności, dążenia do prawdy, wytrwałości, szczerości i t. d.).

Dowodzi ona, że przeniesienie wprawy umysłowej, w sensie dodatnim lub ujemnym, możliwe jest tylko wtedy, gdy w obu funkcjach, ćwiczonej i niećwiczonej, zachodzą wspólne składniki — treści, sposobu, nastawienia — w razie zaś ich braku (lub „nieużyteczności", t. j. niemożności powiązania wspólnych składników według Sleight'a) — przeniesienie dyspozycyj nie następuje wcale.

W konsekwencji: nauczanie kształcące, ćwiczące umysł, może odbywać się tylko na większej ilości przedmiotów, tem samem sfera możliwości przenoszenia wprawy, poprzez składniki wspólne, znacznie rozszerza się i pogłębia.

B. Nawroczyński podkreśla na str. 80 dzieła swego p. t. „Zasady nauczania":[1] „Jak się stąd okazuje, konsekwencje teorji wspólnych składników dadzą się sformułować w następujący sposób: swobodna praca uczniów na urozmaiconym materjale. Nie byłoby w tem żadnego nieszczęścia, gdyby te konsekwencje zaczęły się realizować w nauczaniu". K. Sośnicki podnosi w rozprawie p. t. „Zagadnienia wykształcenia ogólnego", opublikowanej w „Muzeum" 1930, na str. 123: „Jeżeli pewną dyspozycję będziemy ćwiczyli na możliwie odmiennych treściach i na różnych sytuacjach, to tem lepiej przygotujemy możność przeniesienia jej na nowe, dotychczas obce jej treści. Odpowiednia wszechstronność[2] i szeroki zakres materjału, który służy za podstawę ćwiczenia, przyczyniają się korzystnie dla wykształcenia ogólnego".

Teorja wspólnych składników zrzuca z piedestału programowego poszczególne przedmioty nauczania, domagając się szeroko zakreślonej, urozmaiconej pracy we wszystkich działach nauki szkolnej (problem treści) — drogą uczenia się samodzielnego (problem sposobu) — w atmosferze zainteresowania, sumienności i t. d. (problem nastawienia).

ad b) Argumentacja realistyczna:

Z wywodów poprzednich wynika konieczność kształcenia młodzieży na możliwie szerokim i urozmaiconym materjale naukowym, obejmującym równomiernie przedmioty podstawy wychowawczej oraz przedmioty pozapodstawowe, traktowane w „Programie" jako drugoplanowe, dodatkowe.

Ministerstwo pragnie słusznie, by młodzież przedmioty te również opanowała. Ze struktury jednak programu, uznającego

---

[1] Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1930.

[2] Nasze podkreślenie.

dwie kategorje przedmiotów: główną i poboczną, wynika brak organicznej ich łączności.

O rozdźwięku tym mówi B. Nawroczyński w cyt. dziele na str. 413: „Nauka o podstawie wychowawczej nie ustanawia żadnego głębszego związku pomiędzy naukami humanistycznemi i ścisłemi, troszcząc się o syntezę jedynie w obrębie wybranej grupy „pokrewnych" przedmiotów. Ta grupa ma nadawać kierunek całej szkole. Cóż stąd, gdy nienależące do niej przedmioty są jakby przyłatanemi do niej z zewnątrz dodatkami. Taka rola przypada w udziale naukom ścisłym w gimnazjum klasycznem i przedmiotom humanistycznym w gimnazjum matematyczno-przyrodniczem. Praca kształcąca, która się odbywa na tych drugoplanowych przedmiotach, tylko się dodaje do pracy kształcącej, ufundowanej na dobrach kulturalnych, zaliczonych do podstawy wychowawczej, ale się z nią wewnętrznie nie łączy w jedną całość".

Usunięcie tej rozbieżności da się uskutecznić jedynie przez ujęcie całokształtowe programu szkoły średniej ogólnokształcącej.

ad c) Argumentacja syntetyczna:

Ministerstwo, mające zasadniczo na celu uproszczenie i ujednolicenie pracy szkolnej (o czem świadczy m. in. bezsprzecznie dążenie jego do częściowego scalenia programu, o którem powyżej mówiliśmy), nie mogło pominąć argumentacji syntetycznej, uzasadniającej omawianą koncepcję programową. Mówi tedy, że przedmioty podstawy wychowawczej mają się stać „do pewnego stopnia" ośrodkiem nauczania w szkole dawnego typu.

Nie znajdujemy, niestety, w praktyce szkolnej, realizującej programy ministerjalne, urzeczywistnienia niewątpliwie słusznej tej tendencji. Spróbujmy dokonać przekroju różnych lekcyj jednego dnia pracy szkolnej w uczelni średniej ogólnokształcącej jakiegokolwiek typu, a stwierdzimy niechybnie nieskoordynowaną, poniekąd chaotyczną mozaikę:

1. czasu — uczeń przechodzi jednego dnia chaotycznie przez różne epoki dziejowe,

2. przestrzeni — uczeń wędruje w trakcie jednego przedpołudnia bez ładu i składu po wielu krajach, lądach i morzach,

3. treści — uczeń poznaje w ciągu dnia pracy szkolnej różnorakie, odmienne od siebie, często sprzeczne ze sobą, niekiedy wykluczające się zgoła wiadomości naukowe.

Ponadto stwierdzić możemy często mozaikę:

4. celu — nauczyciele przygotowują uczniów do życia praktycznego lub studjów teoretycznych przez odpowiednie prowadzenie swych przedmiotów,

5. sposobu — nauczyciele dążą do osiągnięcia, prócz opanowania wiadomości naukowych, rozwoju umysłowego młodzieży lub też zadowalają się jedynie wzbogacaniem jej wiedzy — przechodzą kursy swe różnorodnie: szeroko lub ciasno, ogólnie lub szczegółowo, powierzchownie lub gruntownie, szybko lub powoli, nudnie lub interesująco, trudno lub łatwo i t. d.,

6. wartości — nauczyciele dążą do wywołania zbiorowego przeżycia uczniów, uwzględniając pierwiastki emocjonalne, intuicyjne i woluntarne w ich wychowaniu, lub też zadowalają się tylko nauczaniem młodzieży,

7. oświetlenia — nauczyciele wychodzą w swych rozważaniach z różnego punktu widzenia, omawiają dane zjawiska różnorodnie, często sprzecznie ze sobą, oświetlając je w duchu poglądu idealistycznego lub materjalistycznego, religijnego lub naukowego, humanistycznego lub biologicznego, zajmując odmienne stanowisko w walce różnych prądów, tendencyj, haseł ideowych.

O skutkach takiej nieskoordynowanej pracy szkolnej mówi B. Nawroczyński na str. 384 cyt. dzieła: „Po kilkunastu latach studjów ogólnokształcących opuszcza młodzież ławę szkolną niesformowana duchowo, bez zdecydowanego poglądu na świat i życie, bez jasno wytkniętych celów. Nie mając najczęściej ustalonych w żadnym kierunku zamiłowań, waha się przy wyborze przyszłego zawodu, często wybiera go, kierując się ubocznemi względami, aby potem zmieniać kierunek lub poniewczasie żałować ciążącej na całem życiu pomyłki. W no-

wych sytuacjach, których nieustannie dostarczają zarówno studja zawodowe, jak życie praktyczne, nie umie stosować wiadomości szkolnych nie dlatego, aby ich nie posiadała, lecz dlatego, że one są w jej umyśle rozbite na przedmioty nauczania, a nawet rozdziały różnych podręczników. Jakże często można się przekonać na egzaminach dojrzałości, że umysły młodzieży podobne są do szafy z wielu szufladami. W każdej z nich nagromadzono papiery pod innym tytułem. A choć treść ich pokrewna, to jednak są rozgrodzone w ten sposób, że do każdego można się dostać tylko przez otworzenie odpowiedniej szuflady. Czasami nawet nie jest rzeczą obojętną, kto szuflady otwiera. Wiadomości, nagromadzone w szufladzie p. t.: literatura polska, nie chcą się np. otwierać przed nauczycielem historji lub filologji klasycznej, będąc jakgdyby przeznaczonemi tylko dla nauczyciela literatury polskiej. Tak wielkiem bywa rozkawałkowanie umysłów naszej młodzieży gimnazjalnej".

Omówienie krytyczne uzasadnienia dyscyplinarnego, realistycznego i syntetycznego teorji podstawy wychowawczej ujawniło, że oparcie szkoły średniej ogólnokształcącej na doktrynie tej — aczkolwiek oznacza duży postęp w porównaniu ze stanem poprzednim — okazuje się jednak niewystarczające. Na skutek istnienia podstawy wychowawczej:

1. nie ogarnia nauka szkolna równomiernie i gruntownie wszelkich przedmiotów nauczania,

2. spycha niektóre z przedmiotów na drugi plan, nie wiążąc ich organicznie z grupą pierwszoplanową,

3. stwarza bezładną mozaikę programu dnia, mimo zapowiedzi ześrodkowania pracy szkolnej.

Idzie w rzeczywistości jedynie o wyczerpywanie kontyngentów godzinowych, przeznaczonych na dane przedmioty nauczania. Przedmioty te tworzą agregat mechaniczny, rozkawałkowany, rozbity na wielorakie okruchy lekcyjne.

Przed przystąpieniem do dalszych wywodów pozwalamy sobie stwierdzić, że omówienie obu podstawowych wytycznych Ministerstwa:

1. uproszczenia programu nauczania szkoły średniej ogól-

nokształcącej przez zmniejszenie równocześnie w danych klasach przerabianych przedmiotów szkolnych oraz

2. rozwidlenia szkoły średniej ogólnokształcącej na typy w myśl teorji podstawy wychowawczej doprowadziło do stwierdzenia, że:

ad 1. w proponowanych przez „Program" środkach prowadzących do powyższego celu brak przewodniej idei syntezy programowej,

ad 2. w nauczaniu wieloprzedmiotowego materjału w różnych typach szkoły średniej ogólnokształcącej nie urzeczywistniono również zapowiedzianej w „Programie" syntezy nauczania.

Program szkoły średniej ogólnokształcącej nie stanowi tedy jednolitej, organicznej, harmonijnej całości.

III. Zarys organizacji szkolnictwa.

Wielostopniowość szkolnictwa stała się koniecznością podyktowaną rozlicznemi względami natury psychologicznej, szkolnej, życiowej i t. d.:

a) psychologicznej — życie młodzieży szkolnej dzieli się w sposób naturalny na przechodzące w siebie odcinki niedojrzałości, dojrzewania oraz dojrzałości cielesnej i duchowej,

b) szkolnej — szkolnictwo musi się do poszczególnych, odmiennych faz rozwoju fizycznego i psychicznego młodzieży przystosować, stwarzając różne jego postacie organizacyjne, realizujące specyficzne programy i metody nauczania,

c) życiowej — motywy psychologiczne, biologiczne oraz socjologiczne uzasadniają rozszczepienie szkolnictwa danego stopnia na różne rodzaje, przyczem proces różnicowania wzmaga się na coraz to wyższych stopniach wychowania — od pnia szkoły powszechnej poprzez konary uczelni średnich, do rozlicznych rozgałęzień zakładów wyższych i t. d.

Wielostopniowa organizacja szkolna powinna być oparta na zasadach ciągłości, doboru i całokształtu:

1. c i ą g ł o ś c i — w ramach systemu wielostopniowego należy przeprowadzić konsekwentnie zasadę ciągłości programowej, umożliwiającą uczniom przechodzenie z danego stopnia szkolnego na stopień wyższy,

2. d o b o r u — przechodzenie uczniów, po ukończeniu szkoły danego stopnia, do uczelni stopnia wyższego powinno się dokonywać na zasadach starannie przemyślanego i przeprowadzonego doboru młodzieży odpowiednich uzdolnień,

3. c a ł o k s z t a ł t u — dla uczniów nie mogących po zakończeniu szkoły danego stopnia z jakiegokolwiek powodu przejść do uczelni stopnia wyższego, należy otworzyć w dodatkowym, odpowiednio uposażonym kursie uzupełniającym, możliwość zaokrąglenia nabytego w ramach szkolnictwa odnośnej kategorji wykształcenia.

W myśl wywodów powyższych ma szkoła powszechna tworzyć naturalne programowe przygotowanie do studjów dalszych, po ukończeniu jej winna nastąpić selekcja jednostek uzdolnionych do tych studjów. Ponadto należy połączyć ją z kursem uzupełniającym dla uczniów, którzy z jakiegokolwiek powodu nie idą wyżej.

Szkoła powszechna ma tedy dać uczniom kończącym edukację całokształt wykształcenia ogólnego, niezbędnego dla życia obywatelskiego; ma ona być również dla uczniów uzdolnionych szkołą przygotowawczą, prowadzącą do zakładu naukowego średniego.

Szkoła powszechna jest szkołą nauczania e p i z o d y c z n e g o, odpowiadającego psychologji młodzieży w okresie niedojrzałości, który na str. 18 pracy naszej p. t. „O jednostronności niektórych poczynań pedagogicznych współczesnej epoki"[1] scharakteryzowaliśmy w sposób następujący: „W okresie pierwszym dają się stwierdzić: przewaga instynktów, intuicji nad refleksją, zainteresowania natury praktycznej, uwaga mimowolna, pamięć mechaniczna, myślenie wyobrażeniowe, często silne zdolności ejdetyczne, brak analizy, wybujała uczucio-

[1] Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1930.

wość i wzruszeniowość, poniekąd amoralność, zawrotne tempo psychicznej dynamiki i t. d."

W myśl wywodów powyższych mają różne rodzaje szkoły średniej tworzyć naturalne, programowe przygotowanie do studjów wyższych; po ukończeniu szkoły średniej powinna nastąpić selekcja uzdolnionych do dalszych studjów jednostek; ponadto należy połączyć ją z kursem uzupełniającym dla tych uczniów, którzy z jakiegokolwiek powodu nie idą wyżej.

Szkoła średnia ma tedy dać uczniom kończącym edukację całokształt wykształcenia ogólnego, potrzebnego do wykonywania różnych zawodów, ma ona również być dla uczniów uzdolnionych szkołą przygotowawczą, prowadzącą do wyższego zakładu naukowego.

Szkoła średnia jest szkołą nauczania systematycznego, odpowiadającego psychologji młodzieży w okresie dojrzewania, który na str. 19 powyżej cyt. naszej pracy scharakteryzowaliśmy w sposób następujący: „W okresie drugim dają się stwierdzić: przewaga refleksji nad instynktami i intuicją, zainteresowania teoretyczne, uwaga dowolna, pamięć logiczna, myślenie pojęciowe oderwanemi symbolami umysłu, powolny zanik zdolności ejdetycznych, analiza krytyczna prowadząca do syntezy, umiarkowana uczuciowość i wzruszeniowość, moralność, słabsze tempo dynamiki psychicznej i t. d."

Rozróżniamy szkoły średnie specjalne oraz szkołę średnią ogólnokształcącą.

Szkolnictwo średnie specjalne:

a) Uzasadnienie. — Szkoły średnie specjalne są koniecznością życia współczesnego. Ogrom ludzkiej wiedzy i doświadczenia, rozbity na wielorakie działy (specjalności), stworzył je. Młodzież wychowywana w nich zacieśnia wprawdzie swą pracę w pewnym określonym kierunku, osiąga jednak przez skupienie uwagi na określony dział wiedzy i praktyki ludzkiej dobre rezultaty.

b) Dobór. — Szkoły średnie specjalne należy przeznaczyć dla uczniów, którzy po ukończeniu 13 roku życia na sku-

tek zainteresowania, zamiłowania, uzdolnienia i t. d. uświadomili sobie drogę konkretnych studjów, względnie zawodu. Mogą one tedy przyjmować jedynie zdeklarowane talenty, indywidualności nadające się, względnie dążące do ogarnięcia określonego wycinka wiedzy i doświadczenia ludzkiego. Wstąpienie do szkoły średniej specjalnej oznaczać tedy będzie dokonanie wyboru studjów, czy zawodu.

c) Prawa. — Po ukończeniu szkoły średniej specjalnej powinien absolwent jej mieć dostęp do odpowiednich szkół wyższych, względnie odpowiednich ich wydziałów.

d) Stwierdzenie. — Do szkół średnich specjalnych zaliczyć musimy szkoły średnie:

1. zawodowe — należą tutaj szkoły rolnicze, ogrodnicze, przemysłowe, handlowe i t. d., w szczególności seminarja nauczycielskie,

2. matematyczno-przyrodnicze oraz klasyczne — zaliczane na skutek teorji podstawy wychowawczej do szkół średnich ogólnokształcących określonych typów. Uczelni takich nie możemy uważać za szkoły średnie ogólnokształcące z powodu zachwiania argumentacji dyscyplinarnej, realistycznej i syntetycznej, na których opiera się teorja podstawy wychowawczej, uzasadniającej rozwidlenie szkoły średniej ogólnokształcącej na typy (patrz rozważania poprzedniego rozdziału), — jak również z powodu okoliczności, że szkoły takie, kładące nacisk na pewną grupę przedmiotów, należy raczej uważać za szkoły specjalne z tendencją ogólnokształcącą, a nie za szkoły ogólnokształcące, podkreślające specjalnie pewne przedmioty nauczania. Wybijająca się na pierwszy plan grupa przedmiotowa nadaje bowiem uczelniom tym zdecydowane cechy szkoły średniej określonej, a zatem specjalnej (nie zawodowej).

e) Uwaga. — Każda szkoła średnia specjalna przejawiać musi w większym, czy mniejszym stopniu tendencje ogólnokształcące, nie może bowiem przemieniać ludzi w specjalistów, nie budząc w fachowcu człowieka. Oderwanie się szkoły średniej specjalnej od pnia wiedzy ogólnej wywołałoby

podobne skutki, jakie sprowadza zatamowanie dopływu krwi z centralnego źródła krwionośnego do któregokolwiek z członków organizmu.

Szkoła średnia ogólnokształcąca:

a) Uzasadnienie. — Szkołę średnią ogólnokształcącą zwalczano ostatnio z wielu stron, zaprzeczając jej prawa istnienia. Z argumentami przeciwników jej rozprawia się umiejętnie K. Sośnicki w cyt. rozprawie, dochodząc w wywodach końcowych na str. 124 do następujących wyników: „Przeglądnąwszy tezy grupy argumentów skierowanych przeciw wykształceniu średniemu, które wysuwają teorje indywidualistyczna, aksjologiczna i teorja przeniesienia dyspozycji, musimy przyjść do przekonania, że nietylko nie wykluczają one tego wykształcenia, ale przeciwnie tem silniej uświadamiają jego potrzebę. Przez zestawienie z wykształceniem zawodowem średnie wykształcenie ogólne nabiera szczególnej wyrazistości i wagi".

Szkoła średnia ogólnokształcąca jest również potrzebą i to zasadniczą życia współczesnego. Na skutek rozbicia, rozdrobnienia, a nawet rozpylenia wiedzy i doświadczenia na rozliczne działy, odgałęzienia i t. d. odczuwamy konieczność ogarnięcia całości, utrzymania perspektywy, sprowadzenia do wspólnego mianownika rozwichrzonych, coraz bardziej oddalających się od siebie kierunków współczesnej myśli naukowej. Młodzież uzyskuje mocną — psychologicznie, biologicznie i socjologicznie uzasadnioną — podstawę, na której szerzej, głębiej i trwalej ufunduje w przyszłości teoretyczną swą wiedzę, względnie praktykę zawodową.

b) Dobór. — Szkołę średnią ogólnokształcącą należy przeznaczyć dla uczniów, którzy po ukończeniu 13 roku życia:

1. nie uświadomili sobie jeszcze drogi konkretnych studjów, względnie zawodu z powodu braku określonych zainteresowań, zamiłowań, uzdolnień i t. d., względnie którzy

2. objawiają pragnienie poznania w zarysie całokształtu ludzkiej wiedzy i doświadczenia.

Wstąpienie do szkoły średniej ogólnokształcącej oznacza w każdym wypadku o d r o c z e n i e w y b o r u studjów, czy zawodu, posiadające zasadnicze, niekiedy decydujące znaczenie dla życia i przyszłości jednostki.

Nie możemy określić, na jaki czasokres poszczególni uczniowie odraczają swe decyzje.

Niektóre uczelnie stosują różne systemy rozwidlenia (bi- lub trifurkacyjne) od ukończenia kl. V względnie VI począwszy. Po przejściu danej klasy uczeń ma możność wyboru odpowiadającego mu oddziału szkolnego, w którym podkreśla się żywiej przedmioty leżące na linji jego zainteresowania.

Zazwyczaj jednak następuje wybór kierunku studjów lub zawodu po ukończeniu szkoły średniej u wrót wszechnicy.

c) P r a w a. — Szkoła średnia ogólnokształcąca powinna z natury rzeczy otwierać swym absolwentom dostęp do wszelkiego rodzaju szkół wyższych.

d) S t w i e r d z e n i e. — Szkoła średnia ogólnokształcąca może być tylko j e d y n a. Najbardziej do niej zbliżone jest gimnazjum realne, względnie szkoła średnia humanistyczna, która z punktu widzenia teorji podstawy wychowawczej ma być — jako wyraz oportunistycznego kompromisu — typem przejściowym, zanikającym — istnym kopciuszkiem w serji typów szkoły średniej ogólnokształcącej.

Należałoby zastanowić się nad przyczynami niezwykłego powodzenia tego, skazanego na zagładę, typu szkolnego. Czy wyjaśnia sprawę w zupełności argument, podnoszący szerokie uprawnienia szkoły humanistycznej?

Nie ulega wątpliwości, że okoliczność powyższa wpływa silnie na zapisy szkolne. Działają tutaj jednak również bezsprzecznie ważkie momenty innej zgoła natury:

1. Przypuszczamy, że próba uniwersalizmu, prowadząca do powiązania działów ludzkiej wiedzy, tyczących człowieka i przyrody, w całość możliwie jednolitą — przez położenie nacisku na przedmioty humanistyczne, przy podkreśleniu działu matematyczno-przyrodniczego — odpowiada pewnemu zasadniczemu nastawieniu ludzkiej duszy, dążącej zawsze do c a -

łości i jedności, nastawieniu, którego sobie przeciętny człowiek często nie uświadamia zgoła, które jednak żyje w nim, w jego podświadomości, a dochodzi do głosu od czasu do czasu intuicyjnie w chwilach decyzji.

2. Szkoła średnia humanistyczna umożliwia w wysokiej mierze odroczenie wyboru studjów, względnie zawodu do chwili, w której wychowanek odnośną decyzję będzie mógł powziąć w sposób rzeczywiście dojrzały.

Uznając, że gimnazjum humanistyczne najbardziej zbliża się do uczelni średniej ogólnokształcącej, zaznaczamy jednak, że przez to stwierdzenie nie wyrażamy zgody na organizację, program i metodę nauczania szkoły tego typu.

e) Uwaga. — Szkoła średnia ogólnokształcąca musi być z natury rzeczy uczelnią syntetyczną, dającą wychowankowi zwarty, harmonijny całokształt wiedzy i doświadczenia ludzkiego.

„Program" przyznaje wprawdzie na str. 47: „Główną zaletą, a zarazem jedynym poważnym motywem takiej szkoły byłaby okoliczność, iż wybór kierunku studjów zostałby odroczony do chwili całkowitego ukończenia szkoły średniej, a więc do chwili, w której uzdolnienia i zamiłowania młodzieży już się z reguły wyraźnie zaakcentowały, podczas gdy przy każdem zróżniczkowaniu szkół na typy wybór kierunku studjów przypada na okres wcześniejszy, w którym dojrzała decyzja jest trudniejsza i rzadsza, a pomyłki bardzo możliwe". „Program" zwalcza jednak koncepcję jednolitej szkoły średniej ogólnokształcącej, zarzucając jej jałowość i powierzchowność (sformułowanie zarzutów nasze).

Odpowiedzmy na pytanie: Czy jednolita szkoła średnia ogólnokształcąca musi być jałowa?

Do szkoły średniej ogólnokształcącej zapisuje się, według „Programu", niewielka ilość uczniów, posiadających wrodzone zdolności — przeważnie są to jednostki, „wykazujące brak wybitniejszych zainteresowań w jakimkolwiek kierunku" (str. 49), jednostki, których rozbudzenie jest „najczęściej wynikiem ze-

wnętrznych, przeważnie przypadkowych wpływów" (str. 48). Szkoła jednolita nie obudzi ich, gdyż „przez szkołę jednolitą bez podstawy wychowawczej ta ogromna większość młodzieży, pozbawiona wrodzonych skłonności, nie przynosząca ich z otoczenia domowego, a pozbawiona wszelkiego silniejszego oddziaływania, jakie daje tylko skupienie i pogłębienie pracy, przeszłaby, nie wiedząc, co to są żywsze zainteresowania umysłowe, nie wynosząc z niej żadnych określonych zamiłowań, a więc nie przetworzona na prawdziwą inteligencję" (str. 50).

Potrafi to jedynie uczynić uczelnia o silnej podstawie wychowawczej.

Tem samem kładzie „Program" nacisk na zewnętrzne, przeważnie przypadkowe czynniki rozwojowe. W rzeczywistości mamy tu do czynienia z wewnętrznym procesem rozwojowym młodzieży, który dokonuje się w różnoraki sposób, w różnem tempie i t. d. Wpływom zewnętrznym należy przyznać jedynie rolę czynnika pobudzającego, przyśpieszającego wewnętrzny proces rozwojowy młodzieży. Muszą tedy oba czynniki: wewnętrzny i zewnętrzny — pierwiastki wrodzone i nabyte (między któremi trudno poprowadzić linję graniczną) — ze sobą stopić się i zlać w twórczą całość, aby nastąpiło „uruchomienie" mało aktywnych wychowanków.

Punkt ciężkości leży jednak w rozwoju wewnętrznym jednostki, przybierającym na sile w miarę jej dojrzewania.

Koncepcja o wywoływaniu zainteresowań w niezainteresowanej niczem młodzieży jest tedy sztuczna i niezgodna z prawdą psychologiczną (Dewey). W praktyce szkolnej znamy zresztą liczne wypadki budzenia się samorzutnego zainteresowań młodzieży w kierunku przedmiotów „pozapodstawowych", a więc np. humanistycznych w szkole matematyczno-przyrodniczej i naodwrót — mimo silnego nacisku przedmiotów podstawy wychowawczej uczelni danego typu.

Należałoby raczej stworzyć warunki przyśpieszające rozwój wewnętrzny młodzieży, prowadzące do ujawnienia się drzemiących w niej dyspozycyj, zamiłowań i t. d.

Szkoła średnia ogólnokształcąca, jednolita:

1. stwarza ogólne, naturalne warunki wszechstronnego rozwoju młodzieży — stwarza ramy, w obrębie których krystalizować się mogą jej zainteresowania,

2. umożliwia dojrzały wybór studjów, względnie zawodu w czasie późniejszym, w okresie wyraźnie występujących zainteresowań jej wychowanków,

3. zapobiega omyłkom wcześniejszego wyboru, które z trudnością dają się usunąć przez przeniesienie się do innego zakładu na skutek trudności egzaminowych i t. d., a których zazwyczaj nie usuwa się na skutek bezwładności, inercji i t. d.

Szkoła średnia ogólnokształcąca jednolita nie będzie wskutek tego uczelnią jałową. Odsetek uczniów, którzy uświadomią sobie prędzej czy później kierunek swych zainteresowań teoretycznych czy praktycznych, by dokonać dojrzałego wyboru studjów czy zawodu, będzie z pewnością w szkole średniej ogólnokształcącej jednolitej większy, niż odsetek uczniów, którzy w szkole średniej ogólnokształcącej, rozwidlonej na typy, rozmiłują się w narzuconej im w rzeczywistości w sposób sztuczny sferze zainteresowania przedmiotami podstawy wychowawczej.

Odpowiedzmy również na pytanie: Czy jednolita szkoła średnia ogólnokształcąca musi być powierzchowna?

„Program" ma na myśli uczelnię, w której równocześnie przerabia się wiele przedmiotów wyposażonych w nikłe ilości godzin tygodniowych, wbijając w pamięć uczniów mechaniczną, kalejdoskopową, encyklopedyczną mieszankę faktów naukowych w sposób powierzchowny, werbalny, pasywny.

Zarzut powyższy odpada w zupełności, o ile jednolitą szkołę średnią ogólnokształcącą odpowiednio zorganizujemy, zaopatrzymy w odpowiedni program i metody nauczania.

Program ten — to program globalny. (Omówienie w rozdz. IV — VII).

Metoda ta — to metoda aktywnej pracy ucznia w uczelni półinternatowej. (Omówienie z rozdz. VIII).

IV. Problem globalizmu.

Program globalizmu — to problem jedności i całości pracy szkolnej. Rozpatrujemy kwestję tę zasadniczo na str. 43 cyt. powyżej naszej pracy:

„W zaraniu ludzkiej kultury ogląda jednostka wszelkie zjawiska życiowe z „okienka" rodziny, do której należy — widzi je wszystkie:

a) przejrzyście — ogarnięcie nikłego jej zakresu jest dla niej w zupełności możliwe,

b) całokształtowo — przejawy życia są dla niej prymitywną całością i jednością,

c) harmonijnie — przeżycia jej układają się w pozbawiony wewnętrznych sprzeczności obraz,

d) twórczo — wszelkie poznanie jej płynie z doświadczenia, jest wynikiem jej działań.

Tego rodzaju przejrzyste, całokształtowe, harmonijne i twórcze opanowanie poznawcze życia jest na owe czasy możliwe jedynie z powodu jego prostoty. Jednostka w państwie rodowem styka się bezpośrednio z wszelkiemi organami państwowej władzy, widzi patrjarchę, „pasterza ludu", rządzącego według prastarych, znanych wszystkim praw zwyczajowych, może do niego zawsze zwrócić się, z nim obcować, bierze udział osobisty we wszystkiem, uczestniczy w prawach i dźwiga ciężary zespołu, do którego należy — w społeczeństwie wolnych ma określoną, narzucającą się samo przez się pozycję — gospodarka naturalna, samowystarczalna, niewymienna lub naturalno-wymienna cechuje ówczesne ekonomiczne stosunki, którym, według tego samego, wszędzie powtarzającego się typu, wszyscy członkowie rodu, czy plemienia podlegają — kultura pierwotnego zespołu cechuje się prymitywizmem: religja naturalistyczna, sztuka w zarodku, wiedzy brak i t. d.

Z czasem, w miarę coraz bardziej postępującego dziejowego rozwoju, staje się życie społeczeństw ludzkich coraz bardziej skomplikowane. Wyłania się nowoczesne państwo, jako zawiły aparat organizacyjny, mogący przybierać różno-

rodne formy i postacie w dziedzinie władzy ustawodawczej, prawodawczej, wnioskodawczej, wykonawczej i sądowej — stosunki społeczne coraz bardziej się różnicują, wyłaniają się różnorodne warstwy socjalne, posiadające różne prawa i obowiązki, pozostające ze sobą w wielorakich stosunkach, tworzą się rozliczne asocjacje społeczne — system gospodarczy zmienia się na skutek podziału pracy, specjalizacji, wyłania się gospodarka pieniężno-kredytowa, wymienno-towarowa, produkcja i dystrybucja różnych systemów wiodą do ciągle zmieniającej się pod względem jakościowym i ilościowym konsumcji; droga prowadząca od producenta poprzez dystrybuenta do konsumenta wydłuża się, terytorjum gospodarczej łączności rozszerza się — kultura rozwija się w szybkiem tempie na polu religji, etyki, prawa, sztuki, wiedzy i t. d.

Niezwykła komplikacja nowożytnego życia uniemożliwia jednostce bezpośredni i żywy wgląd w ogół zjawisk życiowych.

ad a) Wszystko, co dotychczas było dla niej przejrzyste, staje się dla niej niejasne, n i e w y t ł u m a c z o n e, nie da się w żaden sposób ogarnąć i pojąć z powodu olbrzymiego zakresu spraw i problemów.

ad b) Wszystko, co dotychczas było dla niej całokształtowe, staje się okruchowe, u r y w k o w e, częścią jakiejś bliżej nieznanej, ześrodkowanej całości.

ad c) Wszystko, co dotychczas było dla niej harmonijne, staje się s p r z e c z n e, pełne kolizyj narzuconych przez życie lub rozwój wewnętrzny jednostki.

ad d) Wszystko, co dotychczas było dla niej twórcze, staje się b i e r n e, nie może ona bowiem kształtować czynnie swego doświadczenia, względnie może to czynić jedynie w najciaśniejszym, małoznacznym zakresie pracy indywidualnej.

Z okienka r o d z i n y może tedy jednostka w nowszych czasach ogarniać zjawiska życia w sposób niejasny, urywkowy, otrzymując obraz pełen sprzeczności w sposób zasadniczo bierny.

Ten stan rzeczy napełniać ją musiał niechęcią, powodować coraz bardziej wzmagającą się p o t r z e b ę p r z y w r ó c e n i a p i e r w o t n e j p e ł n i p o z n a n i a.

Potrzebę tę wytłumaczyć można względami natury: praktycznej — skuteczne działanie życiowe nie jest bowiem możliwe, względnie jest nader utrudnione w powyższych warunkach,

teoretycznej — człowiek dąży wiecznie do jedności, pełnej ładu i harmonji.

Rozpoczęła się tedy walka o przywrócenie pierwotnego wglądu w zjawiska życiowe. W walce tej narodziła się szkoła — szkoła ogólnokształcąca.

Zadaniem jej było przywrócenie człowiekowi niezbędnej dla celów życia pełni poznania. Urzeczywistnienie zadania tego napotykało na ogromne trudności natury technicznej, organizacyjnej, dydaktycznej, pedagogicznej. Błędne lub jednostronne idee epoki, nieodpowiednia polityka państwa lub miarodajnych czynników, złośliwość lub nieudolność wpływowych jednostek i t. d. — paraliżowały najbardziej celowe w tym względzie poczynania.

W rezultacie można było osiągnąć jedynie w ramach szkoły ogólnokształcącej słaby, mało przejrzysty, pełen luk obraz życia. Obraz ten nie jest nawet zbliżony do ideału — brak mu, niestety, cech charakteryzujących pierwotny światopogląd człowieka.

Perspektywa ideatoryczna, jaką szkoła ogólnokształcąca— konieczna dla celów życia, popularna z powodu swych istotnych zadań — powinna dać wykluwającej się w jej ramach osobowości wychowanków — musi jednak być podobna do tej, jaka ukazywała się oczom jednostki, spoglądającej na życie z okienka pierwotnej rodziny. Z okna szkoły, zastępującej rodzinę, powinien wychowanek jej zobaczyć horyzont zupełnie odmienny, niż widzialny jest przez szyby dzisiejszej uczelni.

Wobec ogromnego zakresu nagromadzonego przez wieki doświadczenia musi obraz ten wprawdzie pozostać jedynie ogólny, należy jednak go uczynić znów całokształtowym, przejrzystym, harmonijnym, a co najważniejsza nabywanym przez wychowanków w sposób żywy, aktywny, twórczy.

W tym celu należałoby przekształcić i skoordynować na odmiennej podstawie dotychczasowe programy szkolne. Należałoby również poddać rewizji dotychczasowe metody organizacyjne, dydaktyczne i pedagogiczne poczynań szkolnych".

Dążenie do jedności przebija się we wszystkich dziełach ludzkiej wiedzy, w których człowiek wykrywa prawidłowość i ład w sferze zmiennej zjawiskowości przyrody. I tak, buduje np. geometrja na miejsce danych empirycznych i stosunków przestrzennych jednolitą przestrzeń geometryczną, podobnie fizyka na miejsce empirycznych zjawisk i zmian postuluje i tworzy jednolitą przyrodę (Anisfeld). W zjawiskach życia jednostkowego i zbiorowego człowieka, w sferze przejawów jego myśli, uczucia, czy woli — we wszelkich tworach jego ducha — przebija się dążenie do jedności.

Brak jedności, — jedności, około której ogniskuje się bogata różnorodność życia psychicznego jednostki — to zachwianie jej jaźni, osobowości, a zatem istnienia (Stern).

Brak jedności w życiu społeczeństwa — jedności unifikującej zapomocą instytucyj społecznych, stałych (etnicznych, państwowych, prawnych), względnie płynnych (propagandy, naśladownictwa) różnorodnie siły jego — to zachwianie wartości i spoistości, a zatem bytu społeczeństwa (Spann).

Najżywiej występuje dążenie do jedności w tęsknotach religijnych, wzlotach artystycznych i dociekaniach filozoficznych ludzkości, starających się ogarnąć całokształt zjawisk wszechświata i bytu z charakterystycznego — dla każdego z tych rodzajów twórczości ducha ludzkiego — punktu widzenia.

I tak rozwój religji prowadzi do heno- względnie monoteizmu, sztuki — do ogarniającego wszechświat prometeizmu, filozofji — do kosmicznego monizmu różnej treści.

Na str. 10 książki swej p. t. „Grundlagen des Gesamtunterrichtes"[1] wywodzi W. Albert: „Epokę współczesną ogarnia „dążenie do syntezy". Żyje ono w historjozofji (Frobenius,

---

[1] Wien, Schulwissenschaftlicher Verlag A. Haase, 1928.

Spengler), ekonomji (Rathenau), estetyce (Worringer, Burger), polityce (Liga Narodów, Stany Zjednoczone Europy), teologji (konferencja sztokholmska), technice (radjo) — dążenie to musiało się również ujawnić w pedagogice".

Odwieczne dążenie człowieka do ogarnięcia całości i jedności ugruntowane jest głęboko w naturze ludzkiego umysłu, w kategorjach jego myślenia (teorja poznania Kanta i innych), ostatnio znalazło ono wytłumaczenie i uzasadnienie w psychologji postaci i osobowości.

Na podstawie badań Koffki, Wertheimera, Köhlera, Lippmanna, Sterna, Joteyko i in. możemy stwierdzić:

a) Przeżycia nasze od najprostszych do najbardziej skomplikowanych nie są skupieniami, dającemi się w sposób analityczny, bez reszty rozłożyć na elementy prostsze, są one natomiast zawsze całokształtami zupełnie swoistej i spoistej natury (Koffka) — np. las nie da się bez reszty rozłożyć na drzewa, melodja na tony i t. d.

b) Kojarzenie elementów psychicznych sumatywne, mechaniczne w agregaty rzadko daje przeżycia psychiczne — przeżycia te powstają w sposób samorodny, jako procesy całościowe, w różnym stopniu upostaciowane — podlegają one wewnętrznym prawom (Wertheimer) — np. z połączenia pierwiastków organicznych nie da się utworzyć substancja żywa.

c) Rozwój życia psychicznego jednostki (od dziecka do wieku dojrzałego) nie polega na mechanicznem łączeniu elementów psychicznych, lecz na powstawaniu i doskonaleniu się różnorakich struktur — np. już niemowlę reaguje nie na poszczególne tony, czy barwy, lecz głosy i obrazy, a więc bodźce skomplikowane, przeżywa zatem całokształty (Koffka).

d) Rozwój dziecka obejmuje dziedziny motoryczną, sensoryczną, sensomotoryczną i ideatoryczną (Koffka) — w miarę rozwoju stają się postacie psychiczne coraz bardziej zawiłe, różnorodne, żywe i płynne. Zdolność do wytwarzania nowych struktur zwiemy inteligencją (Lippmann), dziecko i dorosły postaciują, ten ostatni zdolny jest ponadto do analizy własnych struktur (Joteyko).

e) Każda struktura psychiczna posiada jądro, dokoła którego grupują się elementy psychiczne w zupełnie specyficzny sposób, każdy z tych członów posiada istność przez inne razem z innemi — wszystkie warunkują się wzajemnie, współistniejąc w ramach określonej całości. Zmiana jednej jej części powoduje przeobrażenie całej struktury (Koffka).

f) Struktura jest tedy całością i jednością — życie psychiczne cechuje wielość struktur, związanych organicznie w coraz to wyższe kompleksy, będące strukturami, które charakteryzuje również całość i jedność — najwyższą wielojednią struktur jest osobowość (Stern).

g) Człowiek nie jest automatem mechanicznym, lecz układem specjalnym, zrozumiałym przez kategorje całokształtu, celowości i wartości.

Postulujemy tedy jedność wewnętrzną poszczególnych działów nauczania oraz sprowadzenie wieloprzedmiotowości programu szkolnego do wspólnego mianownika całości globalnej.

Musimy usunąć podniesioną przez nas w wywodach powyższych mozaikę nauczania, scharakteryzowaną dowcipnie w pracy Reina, Pickla, Schellera p. t. „Das erste Schuljahr":

Recepta pedagogiczna:

„Weź 2—3 uncje kaligrafji, ortografji, stylistyki i gramatyki, tyleż mitologji, antropologji, geografji, astronomji, geometrji, matematyki, fizyki, historji powszechnej oraz nauk przyrodniczych, dodaj podwójną dawkę arytmetyki, pojedyńczą rysunków, śpiewu i deklamacji, dosyp dowolną ilość języka łacińskiego, greckiego, francuskiego i angielskiego. Wszystko to mieszaj dokumentnie kilka razy dziennie — następnie wlewaj miksturę młodzieży łyżeczką herbacianą do ust wielokrotnie między godz. 7—12 przed południem oraz 2—4 po południu. Nadto możesz dodatkowo zaordynować na wolne godziny kilka porcyj pracy domowej, grę na fortepianie i ćwiczenia cielesne, dziewczętom zaś trochę cerowania, szycia i szydełkowania".

V. Próby urzeczywistnienia globalizmu w pedagogice.

Dążenia do przywrócenia jedności w nauczaniu występują najaw u wielu pedagogów ubiegłej ery, szczególnie u J. A. Komeńskiego w jego „Orbis Sensualium Pictus". Dopiero jednak w czasach współczesnych przybrały tendencje te postać wyraźną w teorji i praktyce życia szkolnego.

Przejawiająca się coraz żywiej wola doprowadzenia nauczania szkolnego do całokształtowej jedności oznacza próbę głębszego ujęcia zjawiska życia, uchwycenia istoty rzeczy. Oznacza ono powrót do natury, do prawdy. Nie ulega bowiem wątpliwości, że pierwotną, podstawową, życiotwórczą jest synteza, wtórną zaś analiza, możliwa na wyższych dopiero stopniach rozwoju duchowego człowieka — w ramach jednak i na tle ujęcia całokształtowego.

Ujęcie globalne jest tedy nieodzowne na każdym stopniu nauczania — ono jedynie prowadzi do przeżycia, w którem stapia się w harmonijną całość wrażenie i wyrażenie, czucie i uczucie, poznanie i pożądanie, spostrzeżenie i myśl, praca i zabawa, słowo, pieśń i ruch i t. d.

Synteza nauczania przybierać może dwojaką postać globalizmu:

1. pełnego — prowadzącego do uchylenia wieloprzedmiotowości nauczania — który nazwiemy globalizmem organicznym,

2. niepełnego — nie prowadzącego do uchylenia wielodziałowości, lecz jedynie do usunięcia sprzeczności i rozdźwięków wieloprzedmiotowości — który nazwiemy globalizmem mechanicznym.

Zajmiemy się najpierw problemem globalizmu pełnego, t. j. organicznego.

Próby urzeczywistnienia pełnej, organicznej syntezy dydaktycznej w pierwszych latach nauczania elementarnego powiodły się w zupełności — natomiast w szkolnictwie średniem

oraz w wyższych klasach szkoły powszechnej nie osiągnięto większych rezultatów w tym kierunku.

A. Szkolnictwo powszechne stopnia niższego.

Możliwości ujęcia syntetycznego są w ramach nauczania epizodycznego nader znaczne. Przyczyny są dwojakie: personalne i realne.

a) Personalne:

1. Nauczyciel wychowujący młodzież nieletnią może z łatwością ogarnąć różne działy odnośnej wiedzy, by je, co najważniejsza, stopić w organiczną, harmonijną całość.

2. Młodzież poddana jego opiece zdolna jest jedynie do ujęcia całokształtowego podawanych jej wiadomości.

b) Realne:

1. Kurs naukowy pierwszych lat szkoły powszechnej jest elementarny, zakres jego jest stosunkowo nikły.

2. Wiadomości nabywane mają charakter doświadczalny, praktyczno-życiowy — młodzież uczyć się może w sposób żywy na podłożu naturalnem, regjonalnem — wiedza i doświadczenie nabyte w powyższy sposób pełne są bezpośredniości, naturalności i prawdy życiowej.

Szkolnictwo powszechne podjęło próby globalizacji w obrębie poszczególnych przedmiotów nauczania oraz, co najważniejsza, w zakresie wszelkich działów nabywanej przez młodzież wiedzy.

1. W obrębie poszczególnych przedmiotów nauczania, będących częścią globalnej całości:

a) w nauce rzeczy — przez globalną obserwację przyrody,

b) w nauce rachunków — przez globalne powiązanie arytmetyki, geometrji, systemu metrycznego, robót ręcznych i rysunków,

c) w nauce czytania i pisania — przez globalną naukę wyrazową i obrazkową,

d) w nauce rysunków — przez globalne uchwycenie kształtów i barw z natury,

e) w nauce muzyki — przez globalne opanowanie tonów (melodja),

f) w nauce gimnastyki — przez globalne ujęcie ruchów (gry, zabawy, taniec).

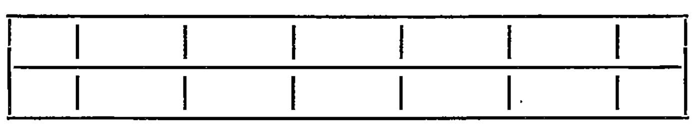
2. W zakresie wszelkich działów wiedzy:

Nabywanie wiedzy przez młodzież w szkołach powszechnych, stosujących metodę globalną, odbywa się zgoła inaczej, niż w szkole tradycyjnej. Znika podział na przedmioty nauczania, pojawia się zaś podział na globalne zajęcia naukowe. Zamiast przekroju pionowego programu — na przedmioty, otrzymujemy przekrój jego poziomy — na zajęcia.

Poszczególne przedmioty nauczania oderwane od siebie



Poszczególne przedmioty nauczania mieszczące się w ramach zajęć globalnych



Zajęcia te dobiera się umiejętnie w ten sposób, aby wszelkie wiadomości (udzielane dotychczas w ramach poszczególnych oderwanych od siebie przedmiotów nauczania) ogniskowały się w nich w sposób żywy i naturalny. Oddawanie się tedy przez młodzież zajęciom tym równa się ujmowaniu i opanowywaniu przez nią całokształtu wiedzy, przypadającej na dany okres nauczania.

Zajęcia te ogarniają różnorodne kręgi zjawisk i spraw życiowych. W. Albert określa na str. 35 cyt. dzieła kręgi życiowe w sposób następujący: „Wszelkie przed-

mioty nauczania, nie wyłączając nauki religji, można sprowadzić do wspólnego mianownika, a to stopienie różnych działów wiedzy w jedną całość prowadzi do „kręgu" pełnego „życia", a zatem „kręgu życiowego" (Lebenskreis).

Zajęcia te — to przedmioty, ośrodki zainteresowania młodzieży. J. Joteyko określa na str. 26 swej rozprawy p. t. „Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych"[1] zainteresowania: „Zainteresowanie jest przejawem przychodzącej do skutku, dojrzewającej struktury, jeszcze otwartej, a która się domaga zamknięcia", rozwój zaś zainteresowań określa na str. 28: „Rozwój zainteresowań jest przenoszeniem się ośrodka zainteresowań na coraz to nowe struktury, jeszcze otwarte i domagające się zamknięcia, gdy tamte zostały zamknięte i przestały interesować", ośrodki zaś zainteresowań na str. 28: „Ośrodek zainteresowań jest jądrem wszelkiej struktury, która wszystko ku sobie skupia".

Zajęcia globalne młodzieży są w zasadzie epizodyczne, mają jednak planowo i systematycznie wyczerpywać w trakcie szeregu lat określony program nauczania.

Zajęcia te powinni — w uwzględnieniu warunków miejscowych — twórczo układać nauczyciele (niekiedy przy pomocy młodzieży). W niektórych krajach pojawiają się jednak systematyczne opracowania tematów w formie zaleconych lub obowiązujących programów szkolnych.

Dotychczas pojawiły się trzy systemy nauki globalnej na płaszczyźnie pierwszych lat nauczania szkoły powszechnej: system belgijski, niemiecki i amerykański.

1. System belgijski O. Decroly'ego, wprowadzony oficjalnie do szkolnictwa powszechnego w Brukseli, ujmuje ośrodki zainteresowania (kręgi życiowe) uniwersalne (podstawowe, ogólnoludzkie).

---

[1] Warszawa, Książnica-Atlas, 1927.

Zajęcia globalne skupiają się dokoła ośrodków zainteresowania młodzieży. Zainteresowania te dotyczą:

a) potrzeb dziecka — moment wewnętrzny,

b) stosunku dziecka do otoczenia przyrodniczego i społecznego — moment zewnętrzny.

Należy tedy dać dziecku znajomość: a) własnych potrzeb, b) środowiska.

ad a) własnych potrzeb — t. j. konieczności utrzymania się przy życiu przez oddychanie, czystość i t. d., walki z warunkami przyrodniczemi i klimatycznemi, obrony przed wrogami i niebezpieczeństwem, pracy i wypoczynku, doskonalenia się, wzajemnej pomocy, solidarności, zrzeszania się społecznego i t. d.

ad b) środowiska — przyrodniczego (słońca, gwiazd, ziemi, roślin, zwierząt i t. d.) i społecznego (rodziny, szkoły, społeczeństwa).

Z materjałem tym zaznajomić można uczniów przez umiejętne rozgrupowanie go na kilkadziesiąt tematów, z których każdy staje się ośrodkiem ich zainteresowania. Tematy te łącznie wyczerpują program nauczania. Każdy z tematów (zagadnień) może być globalnie rozpatrywany z różnych punktów widzenia, które należą do zakresu różnych przedmiotów nauczania (geografji, przyrody, matematyki, ćwiczeń językowych i gramatycznych, rysunku, śpiewu, robót ręcznych i t. d.). Przedmioty tedy nauczania, dotychczas odrębnie traktowane, zostają scalone przez zagadnienia ośrodków zainteresowania. Tematy mają charakter uniwersalny — nie mniej jednak przystosowuje się je do warunków lokalnych. Każdy temat obejmuje kilka lekcyj, z których każda jest całością, składającą się z obserwacji, asocjacji i ekspresji:

a) obserwacji — t. j. dokonywania spostrzeżeń celem nabycia wiedzy bezpośredniej — prowadzi to do rozwoju spostrzegania, zmysłów, doświadczenia osobistego,

b) asocjacji — t. j. dokonywania kojarzeń w czasie i przestrzeni przez ujmowanie podobieństw, różnic, związków i t. d. celem nabycia wiedzy pośredniej — uczeń kojarzy wiadomości

nabyte przez bezpośrednią obserwację z innemi, odtworzonemi w pamięci, bądź zdobytemi pośrednio przez obrazki, opowiadania, opisy, lekturę i t. d. — prowadzi to do kojarzenia pojęć na drodze indukcyjnej, do rozwoju myślenia poznawczego,

c) ekspresji — t. j. dokonywania twórczych czynności celem wyrażania się konkretnego — przez modelowanie, wycinanie, rysunek, szycie i t. d., abstrakcyjnego — przez czytanie, pisanie, pogadanki, ćwiczenia gramatyczne i t. d. — prowadzi to do utrwalenia nabytej wiedzy w myśl wskazań szkoły pracy.

Przykład z Ville de Bruxelles, Methode Decroly. Programme 1922, w tłumaczeniu M. Ziemnowicza:

I klasa szkoły powszechnej: Zajęcie czerwcowe. Temat: Pracuję — ręka i noga.

O b s e r w a c j a : Porównanie ręki i nogi. Podobieństwo, różnice. Aktywność ręki samej, albo w połączeniu z ramieniem, dwóch rąk, ciała. Aktywność nogi, zwłaszcza u dziecka. Czem jest ręka dla dziecka? Części ręki, nogi. Dlaczego są dwie ręce, dwie nogi? Przedmioty dostosowane do ręki, do nogi. Pożyteczność rąk, nóg. Narzędzia, któremi posługuje się ręka. Narzędzia, które noga porusza lub pomaga poruszać.

A s o c j a c j a : Roboty ręczne. Zawody ręczne. Zabawy, przy których ręka przeważnie potrzebna. Zabawy, przy których nogi przedewszystkiem pośredniczą. Ochrona ręki, ochrona nogi.

Asocjacja w przestrzeni: Przenieść się do dzielnic, magazynów, gdzie się sprzedaje wyroby ręczne. Obuwie, szewc, rękawicznik. Plan na piasku. Plan dzielnicy na podłodze.

Asocjacja w czasie: Mierzenie czasu potrzebnego dla rozmaitych zajęć. Ile czasu zużywa się na mycie rąk, nóg? Jak długo się wdziewa rękawiczki, buty? Jak długo można trzymać rękę podniesioną, nogę, stać na jednej nodze, nie poruszać rękami? Próby utrzymania równowagi.

Pomiary: Porównania. Rozmiary. Wytrzymałość. Siła. Opór. Porównać rękę i nogę. Długość. Szerokość. Grubość.

Ich wrażliwość. Łaskotanie. Ogień. Zimna woda. Bieg. Kto biegnie najszybciej? Rzucanie przedmiotami, ręką prawą, lewą. Mierzenie dziecka z rękami podniesionemi. Powierzchnia. Ilość paznokci u jednej ręki. Objętość dwu rąk. Ilość palców, członków u rąk, palców u nóg, rąk. Zagadnienia.

Ekspresja:

a) abstrakcyjna. Czytanie: książka obrazkowa. Szukanie powiastek, odnoszących się do centrum zainteresowania. Deklamacja: La main (Aicard et Rouma). Ortografja: Codziennie dyktat: dane opowiadanie. Małe dyktaty robione przez dzieci. Grupowanie słów, mających te same zgłoski. Ćwiczenia w liczbie mnogiej, pojedyńczej, rodzajach. Roboty dobrowolne;

b) konkretna. Rysunek: ręka, noga. Sceny z życia: wbijać gwoździe, kopać, gracować, modelować i t. d. — maszerować, biec, wspinać się do góry, siadać. Modelowanie: ręka, noga, młot, miotła, inne narzędzia. Roboty ręczne: szycie, dzierganie.

Nauka moralności: Dbałość o ręce, paznokcie. Ostrożność z ogniem. Ostrożnie ze szkłem, nożem. Dbałość o nogi. Wskazania rozsądku. Zimno. Wycieranie nóg. Szanowanie obuwia, rękawiczek.

W temacie powyższym mamy globalną naukę rzeczy, ćwiczenia w mówieniu, pisaniu, gramatyce, matematykę, geografję, rysunki, roboty ręczne, higjenę, naukę moralności.

2. System niemiecki, stosowany w licznych szkołach powszechnych Niemiec, Austrji i Szwajcarji, jako Gesamtunterricht[1], t. j. „nauczanie syntetyczne" (tłum. B. Nawroczyńskiego), ujmuje kręgi życiowe (ośrodki zainteresowania) lokalne (regjonalne, patrjotyczne).

Zajęcia globalne skupiają się dokoła kręgów życiowych,

[1] Termin stworzony przez B. Ott'a oznaczał z początku zbiorową, swobodną pogawędkę z uczniami, mającą na celu wyjaśnienie pytań przez nich stawianych, a odnoszących się do różnorodnych problemów życia i wiedzy.

jako ośrodków zainteresowania młodzieży, umożliwiając „nauczanie syntetyczne".

„Nauczanie syntetyczne" polega przeważnie na doborze tematów regjonalnych, których zawiązkiem jest rozpatrywanie domu rodzicielskiego, a więc najbliższego otoczenia dziecka. Tematy te narastają coraz bardziej w miarę postępu nauki niby koła współśrodkowe, rozszerzając się do ujęcia wielostronnego kraju, ojczyzny.

System ten polega przedewszystkiem na celowych wycieczkach i wędrówkach o charakterze krajoznawczym — ma tedy *par excellence* charakter lokalny. Każda z takich wycieczek daje nauczycielowi, względnie nauczycielom, sporo tematu do „nauczania syntetycznego", obejmującego wszelkie działy nauki szkolnej.

Patrjotyczny charakter „nauczania syntetycznego" tłumaczy nam powstanie znacznej literatury niemieckiej naukowej, mającej na celu określenie pojęcia ojczyzny, wychowania ojczystego i t. d. — m. in. rozpisało bawarskie stowarzyszenie nauczycielskie łącznie z monachijskim instytutem pedagogiczno-psychologicznym w 1922 r. ankietę na powyższy temat. Według Zilliga, nie jest jednak definicja powyższych pojęć zgoła możliwa.

„Nauczanie syntetyczne" obejmuje w różnych uczelniach różną ilość lat pracy szkolnej — i tak, jest ono oficjalnie powszechnie uznane w pierwszym roku nauczania (w Würtembergji trwa jedynie 3—4 miesiące pierwszego roku nauki, natomiast w Saksonji — do dwóch lat). Trzyletni kurs jego zaprowadzono w wiedeńskich szkołach powszechnych eksperymentalnych od 1926 r. (przedtem trwał kurs ten lat 5); 4 lata „nauczania syntetycznego" znajdujemy w lipskich i monachijskich szkołach powszechnych eksperymentalnych (Grundschule).

Przykład z J. F. Pöschla: „Der Volksschulunterricht in zeitgemässer Gestaltung" [1], t. II:

---

[1] Graz, Leykam, 1926.

II klasa szkoły powszechnej: Zajęcie tygodniowe po dniu zadusznym. Obraz regjonalny: Zaduszki na cmentarzu miejscowym.

Nauka rzeczy: Jak wygląda na cmentarzu w dzień zaduszny? jak grzebie się umarłych? co nam opowiadają nagrobki cmentarne?

Rysunki i roboty ręczne: Szkice rysunkowe, roboty z papieru i. t. d. na tematy cmentarne.

Opowiadanie: Dzbanuszek łez L. Bechsteina.

Śpiew okolicznościowy.

Czytanie: Napisy nagrobkowe. Ustęp z wypisów: Na cmentarzu.

Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. Motywy: śmierć, grób i t. d.

Dyktat: Każdy człowiek musi umrzeć i t. d.

Wypracowanie: Zaduszki.

Kaligrafja: Sentencje nagrobkowe.

Rachunki okolicznościowe: Sprzedaż świec, kwiatów nagrobkowych, wiek ludzi umierających i t. d.

W temacie powyższym mamy globalną naukę rzeczy, rysunków i robót ręcznych, śpiewu, czytania, ćwiczenia w mówieniu, opowiadaniu i pisaniu, rachunkach.

3. System amerykański, stosowany w szkołach powszechnych Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej, jako nauczanie metodą projektów, ujmuje kręgi życiowe (ośrodki zainteresowania) praktyczne (realne).

Zajęcia globalne skupiają się dokoła kręgów życiowych, jako ośrodków zainteresowania młodzieży, które nazywamy projektami [1].

Istnieje wielka ilość sprzeczających się ze sobą definicyj projektu (patrz J. A. Stevensona: „Metoda projektów w nauczaniu" [2], rozdz. III). Podajemy określenie, które wydaje się nam najbardziej trafne: Projekt — to wypływające z pewnego

---

[1] Pierwszy użył terminu „projekt" R. W. Stimson w nauczaniu agronomji, według Stevensona.

[2] Przekł. polski. Lwów—Warszawa, Książnica-Atlas, 1930.

zagadnienia przedsięwzięcie określonego, konkretnego, praktycznego zadania, które, podjęte na podłożu naturalnem w warunkach życiowych lub zbliżonych do nich, prowadzi do samorzutnej, żywej pracy uczniów, zmierzającej do całkowitego osiągnięcia wytkniętego celu.

Projekty mają charakter praktyczno-życiowy, z natury rzeczy przystosowany do warunków lokalnych. Istnieją projekty partykularne z poszczególnych dziedzin wiedzy, istnieją jednak również projekty globalne, ogarniające ich całokształty (Stevenson).

W dziedzinie szkolnictwa powszechnego powiodło się niektórym pedagogom amerykańskim podzielić pełny program nauczania na projekty globalne, np. prof. E. Collingsowi. J. Stanisławski w rozprawie swej p. t. „Nauczanie metodą projektu", opublikowanej w „Chowannie" 1929 r., podaje na str. 259: „W pierwszym rzędzie cały program szkolny podzielony został na projekty, te zaś ujęto w cztery kategorje: projekty z dziedziny gier, wycieczek, powiastek, robót ręcznych. Głównie kierowano się zasadą tą, żeby dzieciom dać możność przeprowadzenia ich własnych pomysłów... Zkolei dzieci podzielono na trzy grupy według wieku: 6—8 lat włącznie, 9—11 lat włącznie, 12—14 lat włącznie. Grupy odbywają konferencję pod kierownictwem obranego przez nie przewodniczącego".

Przykład z E. Collingsa — projektu z dziedziny wycieczek.

Grupa II, wiek 9—11 lat. Temat: Jakie są przyczyny tyfusu u pp. Smithów?

„Przewodniczący grupy stwierdza pewnego dnia brak Marji i Janka Smithów i zapytuje kolegów, czy kto nie wie, dlaczego nie przyszli. Tomek oświadcza, że są chorzy na tyfus. Zauważa przytem, że co roku tam ktoś choruje. Ktoś przytem wspomina, że mały Wilhelm umarł na tyfus. Dyskusja zatacza coraz szersze kręgi: jakie rodziny choroba ta nawiedza i jakich nie, jakie mogą być jej przyczyny, czy nieczystość wody, czy mleka, czy innego jadła, czy obecność much. Wreszcie posta-

nowiono udać się do domu Smithów w celu zbadania sprawy. Tu jednak natrafiono na trudne do rozwiązania zagadnienia: czy się p. Smith nie obrazi i czy się kto nie zarazi. Postanowiono: 1) wydelegować Tomka w celu dowiedzenia się, czy się p. Smith na wycieczkę zgodzi, 2) stwierdzono, że przy zachowaniu ostrożności nic nikomu grozić nie może. Następnie zastanowiono się nad tem, co należy zbadać w czasie owej wycieczki i postanowiono, co następuje: 1) stwierdzić, czy dużo jest w tym domu much i czy są przedsięwzięte środki do tępienia ich, 2) czy woda do picia jest dobra, 3) jak się przedstawia sprawa z mlekiem, 4) jak się rzecz ma z nawozem i śmieciami w podwórcu.

Następnego dnia dzieci idą do pp. Smithów, przyczem nauczycielka niemało była zdziwiona tem, że mała Minie z własnej inicjatywy przyniosła dla chorej bukiet kwiatów. Wizyta udała się znakomicie. P. Smith chciał odrazu dowiedzieć się o przyczynach choroby. Atoli przewodniczący oświadczył, że klasa musi się dobrze nad tem zastanowić, poczem dopiero, jeżeli p. Smith tego sobie życzy, to mu się napisze.

Na następnem zebraniu radzono długo nad tą sprawą. Każdą rzecz omówiono szczegółowo z wynikiem następującym: powodem choroby nie mogła być woda, ponieważ studnia znajduje się w dobrym punkcie i jest należycie zabezpieczona przed nieczystościami, mleko również nie, ponieważ go wogóle mało w domu. Natomiast gorzej sprawa się ma z muchami — jest ich tam dużo, a żadnego zabezpieczenia przed niemi niema. Co do nawozu, to również polepszenie sytuacji jest niezbędne.

Przy tej sposobności postanowiono w późniejszym czasie zrealizować następujące dwa projekty: dowiedzieć się, czy tyfus jest w naszej miejscowości bardzo rozpowszechniony, jak ma p. Smith wytępić muchy w domu.

Przeczytano w związku z tem szereg rzeczy z dziedziny higjeny, m. in. broszury p. t. „Przyczyny tyfusu", wydawane przez uniwersytet w Missouri, przyczem każde dziecko zamó-

wiło sobie jeden egzemplarz. Wreszcie oglądano przeźrocza p. t. Przyczyny tyfusu.

W celu rozwiązania zagadnienia, jak p. Smith ma wytępić muchy w tym domu, postanowiono: 1) dowiedzieć się, jak p. Bosserman to robi u siebie, 2) zbadać, co o tem piszą podręczniki i specjalne wydawnictwa.

Przy wykonaniu pierwszego z ostatnio wymienionych zadań stwierdzono: 1) że p. Bosserman ma okna i drzwi zaopatrzone w odpowiednie siatki, 2) że niszczy śmiecie i chwasty dokoła domu, 3) że nieczystości trzyma w zamkniętych skrzyniach, 4) że się je usuwa w regularnych odstępach czasu, 5) że używa pułapek na muchy, 6) że stosuje przyrządy do zabijania much.

Wykonanie drugiego zadania wykazało, że należy: 1) zaopatrzyć okna i drzwi w siatki, 2) wywozić nieczystości, 3) nie dać muchom dostępu do wychodków, 4) chować śmiecie w zamkniętych skrzyniach, 5) zabijać muchy różnemi sposobami, 6) zachowywać czystość w domu.

Wreszcie nadeszła chwila, kiedy można było napisać p. Smithowi przyrzeczone sprawozdanie. Po długiej dyskusji postanowiono, że sprawozdanie napisze nie nauczycielka, ani nikt inny, tylko przewodniczący (chłopiec). To też Tomek Beavers napisał niebawem długie pismo, w którem wyszczególnił wszystkie znane już nam przyczyny choroby oraz sposoby zaradzenia jej w przyszłości. Nie szczędząc szczegółów, podaje nawet, ile potrzeba będzie siatki na okna i jaki będzie wydatek z tem połączony. P. Smith był bardzo wdzięczny dzieciom za ich sprawozdanie, przeprowadził wszystko, co w niem było zalecone i już w następnym roku tyfus dom jego ominął.

Zkolei dzieci przystąpiły do zbadania, czy tyfus w tej miejscowości był bardzo rozpowszechniony i w jakim stosunku przedstawiał się on do innych chorób. Rezultatem tego było stwierdzenie procentu wypadków tyfusu, grypy, odry, kokluszu i t. d. Posługiwano się przytem podręcznikiem arytme-

tyki, podręcznikiem higjeny i broszurami zamówionemi przez dzieci w uniwersytecie w Missouri.

W konsekwencji postanowiono podzielić się spostrzeżeniami z rodzicami na uchwalonem zebraniu i wysłano zaproszenie następującej treści:

Zebranie towarzyskie. Środa wieczór, godz. 7. Dnia 1 grudnia 1918 r. Sprawozdanie ze stanu zdrowotnego: 1. Wspólny śpiew. 2. Wykres pokazujący stan chorób (Józia). 3. Jakie są prawdopodobne przyczyny tyfusu u nas (Tomek). 4. Wykresy pokazujące, jak się tępi muchy (Olga). 5. Demonstracja sposobu użycia pułapki na muchy (Alfred). 6. Jak tępić muchy (z przeźroczami) (Jerzyk). 7. Bufet. — Miło nam będzie ujrzeć państwa na tem zebraniu. Pod kierownictwem grupy II. Szkoła doświadczalna".

W temacie powyższym mamy globalną naukę przyrodoznawstwa, geografji, matematyki, ćwiczenia w mówieniu i pisaniu, robotach ręcznych, higjenie, śpiewie, nadto lekturę naukową, zaprawiającą do myślenia naukowego, oraz wychowanie obywatelskie.

Analogiczną intencją owiana jest izolowana próba twórcy szkoły pracy J. Dewey'a, podjęta w szkole powszechnej eksperymentalnej w Chicago 1896—1904.

W rozprawie naszej p. t. „Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy J. Dewey'a"[1] wywodzimy na str. 8: „Dziecko musi zdobyć wiedzę w ten sam sposób, jak to czyniła ludzkość. Nie jest możliwe, oczywista, powtórzenie w pełnej rozciągłości wszelkich doświadczeń ludzkich na polu opanowania przyrody. Uczniowie powinni więc twórczo i samodzielnie, pod kierunkiem nauczycieli z r e k a p i t u l o w a ć, streścić najważniejsze jej zdobycze, a zatem dokonywać odkryć, wynalazków, tworzyć przyrządy (narzędzia, maszyny), służące do przetwarzania surowców, dokonywać ulepszeń technicznych i t. d.

Plan tedy szkoły Dewey'a polega na streszczeniu doświadczeń ludzkich na polu opanowania przyrody. W świetle prze-

---

[1] Warszawa, Dom Książki Polskiej, 1929.

szłości staje się zrozumiała teraźniejszość, współczesność — tylko te doświadczenia należy powtórzyć, które do jej zrozumienia przyczynić się mogą (prawo biogenetyczne, a raczej epistemogenetyczne Dewey'a).

Program szkoły Dewey'a przedstawia się następująco: Uczniowie otrzymują pewne surowce do obrobienia (włókna bawełniane, lniane, wełniane i t. d., drzewo, kruszec, artykuły spożywcze), wynajdują prymitywne narzędzia i maszyny dla ich przeróbki i spełniają celowo czynności przetwórcze. W budynku szkolnym (pomijając niezbędne dla pracujących pomieszczenia: bibljotekę i muzeum, znajdujące się w środku gmachu), znaleźć można jedynie warsztaty, laboratorja (dla przerobu surowców rozmaitego rodzaju) i kuchnię (dla przerobu surowców spożywczych).

W trakcie pracy (przedstawiającej *sui generis* opanowywanie przyrody przez dzieci) napotykają one na opory materjału (podobnie jak ludzkość w swym rozwoju). Opory te muszą być prześwietlone i opanowane poznaniem. Rodzi się potrzeba wiedzy. Zaspokajają ją nauczyciele, udzielając dzieciom odpowiednich wiadomości — możliwie systematycznie — z różnych działów nauki, np. przy obróbce bawełny — z dziedziny:

geografji — rozmieszczenie bawełny, warunki klimatu i gleby odpowiedniej dla uprawy, centra przemysłu tkackiego i t. d.,

botaniki — wiadomości przyrodoznawcze o bawełnie,

techniki — konstrukcje prymitywne narzędzi dla jej obróbki,

matematyki — obliczenia i pomiary w związku z obróbką bawełny,

historji — przegląd różnorodnych form przeróbki jej, ujawniający rozwój techniki i t. d.

Przetwarzanie różnorodnych surowców narzuca coraz to odmienne kwestje i problemy z różnych dziedzin wiedzy. Uczniowie przyswajają sobie nowe wiadomości w sposób żywy, bezpośredni, pod wpływem rzeczywistej konkretnej po-

trzeby — zda się — niespostrzeżenie. Wyłania się rzeczywiste organiczne zespolenie różnych działów nauczania" (w dalszym ciągu wywodów poddajemy tezy powyższe Dewey'a wyczerpującej krytyce).

B. Szkolnictwo średnie oraz powszechne stopnia wyższego.

Możliwości osiągnięcia pełnej, organicznej syntezy dydaktycznej w ramach nauczania systematycznego są nader nikłe. Przyczyny są dwojakie: personalne i realne.

a) Personalne:

1. Nauczyciel wychowujący młodzież dojrzewającą nie może ogarnąć różnych działów odnośnej wiedzy, by je stopić w organiczną, harmonijną całość.

2. Młodzież poddana jego opiece zdolna jest również do analitycznego ujęcia podawanych jej wiadomości, uzdolnienia jej różnicują się w kierunku językowo-historycznym, matematyczno-przyrodniczym, techniczno-artystycznym, praktycznym i t. d.

b) Realne:

1. Kurs naukowy szkoły średniej i t. d. jest szeroko rozgałęziony i skomplikowany, zakres jego jest znaczny.

2. Wiadomości nabywane mają przeważnie charakter teoretyczny, rzadziej doświadczalny, praktyczno-życiowy — młodzież uczy się przeważnie w obrębie sal, gabinetów, względnie pracowni szkolnych, rzadziej na podłożu naturalnem, regjonalnem — wiedza i doświadczenie nabyte w powyższy sposób nie posiadają cech bezpośredniości, naturalności i prawdy życiowej.

Z powyższych powodów utrzymuje się w nauczaniu na poziomie szkoły średniej i t. d. system wieloprzedmiotowy. Wielodziałowość podyktowana jest koniecznością utrzymania odrębności i swoistości poszczególnych przedmiotów nauczania — tak co do ich treści, jak co do sposobu podejmowania i przeprowadzania odnośnych badań lub ćwiczeń naukowych (Gaudig, Heywang, Kerschensteiner, Huth, Weber, Vilsmeier, Strehler, Nawroczyński).

Możemy wprawdzie w obrębie poszczególnych przedmiotów nauczanych w szkole średniej i t. d. przeprowadzić syntetyczne skupienie odnośnych wiadomości — stajemy jednak bezradni wobec, zda się, niepokonalnych trudności, piętrzących się na drodze prowadzącej do pełnego scalenia wielodziałowego programu szkoły średniej i t. d.

Przejdźmy pokolei dotychczasowe próby syntezy, podjęte w nauczaniu dojrzewającej młodzieży szkolnej.

Omówmy przedewszystkiem próby globalne pełne, organiczne: przeniesienie metody kręgów życiowych, względnie ośrodków zainteresowania, stosowanej w szkole powszechnej — na grunt szkoły średniej, oraz zakończenie nauki szkolnej syntezą skupiającą jej wyniki.

1. „Nauczanie syntetyczne" oraz metoda projektów w szkole średniej i t. d.

Spotykamy się z licznemi próbami „nauczania syntetycznego" na poziomie wyższych klas niemieckiej szkoły powszechnej oraz szkoły średniej. Z prób tych wymienimy kilka: syntezy częściowe osiągają: G. Klemm, R. Seyfert i in., syntezy całkowite zaś: H. Ohms, C. Forberger, W. Albert, F. J. Niemann, G. Lichey i in.

G. Klemm dąży do osiągnięcia syntezy nauk humanistycznych, grupując je około dziejów powstania i rozwoju ludzkiej kultury („Kulturkunde. Tat und Ziel der Einheitsschule") [1].

R. Seyfert dąży do osiągnięcia syntezy nauk przyrodniczych („Die Arbeitskunde. Ein Vorschlag zur Vereinheitlichung der Naturlehre, Chemie, Steinkunde, Kultur- und Gewerbekunde usw.") [2].

H. Ohms kontynuuje pracę Klemma i Seyferta, wiążąc obie syntezy w całość i uzupełniając ją nauką o życiu, t. j. Lebenskunde („Lehrplan der Kultur und Gemeinschaftsschule.

---

[1] Dresden, C. Heinrich, 1911.

[2] Leipzig, E. Wunderlich, 1922.

Ein naturgemässer Weg zum Erarbeiten der Gegenwartskultur im ungefächerten Leitunterricht") [1] — podobnie:

C. Forberger („Der Arbeitsstoff für die Oberstufe") [2].

W. Albert dąży radykalnie do „ponadprzedmiotowej pedagogicznej symfonji" („Grundlegung des Gesamtunterrichtes") [3] — podobnie:

F. Seitz („Wendung des Unterrichtes") [4].

Próbę systematycznego, syntetycznego prowadzenia kursów szkoły średniej podjęli F. J. Niemann i G. Lichey w szkołach średnich w Saarbrücken. Program uczelni „szkoły życia" (Lebensschule), opracowany w publikacji p. t. „Arbeitsplan und Arbeitsweise der Saarbrücker Mittelschulen" [5], przeprowadza naukę globalną, uporządkowaną według odpowiednio dobranych „kręgów życiowych" (Lebenskreise). Te kręgi życiowe, podzielone na odcinki miesięczne, mają w trzech pierwszych klasach charakter regjonalny (od Saarbrücken poprzez Nadrenję do Niemiec), w trzech dalszych klasach uniwersalny (Europa i kraje pozaeuropejskie), skupiają zaś wszelkie przedmioty impresji (Eindrucksfächer), jak przyrodoznawstwo, geografję, historję, religję katolicką i ewangelicką oraz wszelkie przedmioty ekspresji (Ausdrucksfächer), jak matematykę, geometrję, językoznawstwo, śpiew i rysunek.

Nie możemy uważać powyższych prób, mających na celu rozciągnięcie organizacji globalnego nauczania, stosowanego z powodzeniem w pierwszych latach nauki szkolnej na dalszy jej okres — za udane, a to z następujących powodów:

a) Próby te dają jedynie częściowe wyniki, coraz to gorsze w wyższych klasach, i tak np. w Saarbrücken utrzymany jest globalny charakter nauki jedynie w klasie seksta, w której wszystkie zagadnienia skupione są dookoła Saarbrücken: przyroda (okolice S.), geografja (poznawanie dziel-

---

[1] Breslau, F. Hirt, 1923.

[2] Leipzig, Dürer-Haus, 1925.

[3] Op. cit.

[4] Ansbach, M. Prögel, 1926.

[5] Saarbrücken—Leipzig—Stuttgart, Gebr. Hofer, 1921.

nic S.), historja (dzieje S.), rachunki (działania rachunkowe w różnych ośrodkach S.), język niemiecki (lektura i obróbka tekstów odnoszących się do S.), śpiew i rysunek (tematy z S.). W trzech klasach wyższych: kwinta, kwarta i tercja — pozostają w sferze globalnej jedynie geografja, historja i poniekąd język niemiecki. Natomiast w najwyższych dwóch klasach: sekunda i prima — upada system globalny w zupełności, o czem świadczy program najwyższej klasy: przyroda (człowiek zwycięża w walce o byt), geografja (Niemcy wśród narodów świata), historja (dzieje Europy od Kongresu Wiedeńskiego), matematyka (działania rachunkowe, osnute na gospodarce gminy, państwa i społeczeństwa), geometrja (formy geometryczne oparte na strukturze domu mieszkalnego), inne przedmioty (tematy różnorodne). Odrębną grupę zajmują na każdym poziomie religja katolicka i ewangelicka.

b) Próby te mają często charakter s z t u c z n y, wymuszony, naciągnięty. Słusznie podnosi dr. Strehler w bawarskiej gazecie nauczycielskiej 1924/8: „Czyż to nie jest gwałt popełniony na materjale naukowym, gdy Klemm w temat: Formy życiowe w okresie lat 1406—1648 wtłacza zadanie: Brak umiejętności oraz umiejętność rozpoznawania chorób, wad i dolegliwości cielesnych — i przytem żąda: Masowa śmierć, opaczne środki przeciw zarazie — powietrze i płuca — czystość skóry — publiczna higjena — mycie się, kąpiel, wygódka, pogrzeb — czyste jadło i czysta krew — średniowieczne korzenie, trucizny, napoje odurzające, tytoń — troska o nieszczęsne dzieci ongiś i dziś — bystry wzrok: wynalezienie okularów, soczewek, szkieł powiększających i t. d."

Ponadto rozrywają próby te ciągłość, względnie spoistość pracy szkolnej.

Podobnie pojawiły się na gruncie Ameryki usiłowania systematycznego prowadzenia nauki szkolnej na poziomie wyższym — metodą projektów. Próby te również nie powiodły się.

Doświadczenia szkół niemieckich, względnie amerykańskich okazały natomiast, że zgrupowanie różnych przedmiotów nauczania szkoły średniej i t. d. koło tematów życiowych

możliwe jest jedynie w pewnych określonych, wyjątkowych wypadkach na przeciąg krótkiego, kilkudniowego okresu czasu. Wówczas dla przeprowadzenia przedsięwzięcia, względnie projektu jednoczy się młodzież, przerywając zwyczajne zajęcia szkolne. Po zakończeniu zaś odnośnych badań i działań wraca ona do normalnych swych zajęć szkolnych.

Nauczanie globalne powyższego rodzaju posiada w praktyce szkolnej jedynie znaczenie środka pomocniczego, stosowanego obok utrzymanej w całej pełni dotychczasowej wieloprzedmiotowej organizacji pracy szkolnej. — Podobnie:

2. Zakończenie całokształtowe kursu szkolnego.

W niektórych państwach, np. Francji, Polsce, wprowadzono końcowe skupienie wiadomości nabytych przez szereg lat pracy szkolnej. Skupienie to, z natury swej globalne, obejmuje większy lub mniejszy wycinek wiedzy szkolnej.

Podczas gdy przeniesienie metody ośrodków zainteresowania, względnie kręgów życiowych na grunt szkoły średniej i t. d. może nastąpić jedynie wyjątkowo, przelotnie, ma zakończenie całokształtowe kursu szkolnego charakter stały i niezmienny — można je tedy utrwalić w planie lekcyj szkolnych. Natomiast, podobnie jak metoda pierwsza ma jedynie znaczenie środka pomocniczego, tak i druga jedynie uzupełnia utrzymaną w całej pełni dotychczasową wieloprzedmiotową organizację pracy szkolnej.

ad 1, 2. Obie powyższe możliwości globalizacji pełnej, organicznej, mają tedy jedynie znaczenie środków pomocniczych, uzupełniających utrzymany bez zmiany wieloprzedmiotowy system pracy szkolnej.

Przejdźmy zkolei do omówienia postaci globalizmu niepełnego, t. j. mechanicznego, nie prowadzącego do uchylenia wielodziałowości, lecz jedynie do usunięcia sprzeczności i rozdźwięków, wypływających z wieloprzedmiotowości. Próby te mają na celu zbliżenie do siebie przed-

miotów nauczania, względnie uproszczenie programu nauki szkolnej.

Zajmijmy się najpierw pomysłami pierwszego rodzaju, mającemi na celu zbliżenie do siebie przedmiotów nauczania, a mianowicie koncentracją i korrelacją przedmiotów nauczania:

3. Koncentracja — to próbaześrodkowania różnych działów nauczania koło jednego przedmiotu naukowego, który w stosunku do innych zachowuje kierownicze stanowisko.

Prób takich pojawiło się stosunkowo wiele, np.:

Ziller grupuje przedmioty nauczania koło historji biblijnej (opiera się on na teorji biogenetycznej, podobnie jak Dewey).

Landfermann grupuje przedmioty nauczania około języka łacińskiego.

Völker grupuje przedmioty nauczania około religji i t. d.

Przedmioty powyższe mają stanowić ośrodek nauczania stały w odnośnych klasach.

Koncepcje powyższe cechuje sztuczność i dowolność.

Analogiczną próbę przeprowadził w Stuttgarcie R. Steiner w swej „Waldorfschule", grupując przedmioty nauczania koło zmieniającego się co 6—8 tygodni przedmiotu nauczania (t. zw. Epochalunterricht, periodischer Hauptunterricht).

W zbiorowej publikacji p. t. „Bilder von der freien Waldorfschule" [1], wydanej przez E. Kolisko, relacjonuje W. J. S.: „matematyki, przyrody, historji, geografji, literatury i sztuki udzielamy przez cały ciąg trwania nauki szkolnej w ten sposób, że poświęcamy 2—3 godzin dziennie przed południem jednemu z powyższych przedmiotów jako głównemu, tak że przedmiot ten przez dłuższy czas wysuwa się na czoło nauczania. Po upływie kilku tygodni musi on ustąpić miejsca innemu z powyższych przedmiotów". Innych przedmiotów udziela się systemem ogólnie przyjętym.

---

[1] Stuttgart, Verl. Waldorfschule, Kanonenweg 44.

Podobnie E. Gerweck („Die Gestaltung des Unterrichtes in der neuen Schule") [1].

System powyższy zrywa z zasadą ciągłości pracy szkolnej w przedmiotach głównych.

Od próby powyższej należy odróżnić dążenie niektórych pedagogów do wprowadzenia kolejności wszelkich przedmiotów nauczania, których należałoby udzielać (aż do wyczerpania odnośnego materjału) nie równocześnie, lecz pokolei. Kolejność taka, propagowana przez W. Ratkego (1571—1635) i in., nie jest koncentracją w powyższem znaczeniu, obejmuje bowiem wszelkie przedmioty nauczania. W praktyce szkolnej nie da się ona przeprowadzić zgoła.

Niektórzy pedagogowie (Albert, Linke i in.) obejmują pojęciem koncentracji w powyższem znaczeniu również ześrodkowanie różnych działów nauczania około pewnej grupy przedmiotów naukowych, która w stosunku do innych zachowuje kierownicze stanowisko.

Uważamy to ujęcie za niesłuszne. Zachodzić mogą dwie ewentualności:

a) Przedmioty danej grupy przedmiotowej, na którą kładziemy specjalny nacisk, traktowane są łącznie pod kątem widzenia pełnego, organicznego globalizmu, t. j. praca naukowa odbywa się według kręgów życiowych, ogniskujących wiadomości naukowe z różnych działów nauczania.

W tym wypadku mamy do czynienia z próbami, omówionemi powyżej w p. 1 niniejszego rozdziału, traktującym o „nauczaniu syntetycznem" na stopniu wyższym, np. próba Klemma wysuwającego na pierwszy plan swą „Kulturkunde", Seyferta, swą „Arbeitskunde", Ohmsa, wysuwającego pokolei na pierwszy plan w różnych latach nauczania różne grupy przedmiotowe i t. d.

b) Przedmioty danej grupy przedmiotowej, na którą kładziemy specjalny nacisk, traktowane są odrębnie, niekiedy pod kątem widzenia niepełnego, mechanicznego globaliz-

---

[1] Karlsruhe, Boltze, 1925.

mu, t. j. praca naukowa odbywa się w ramach poszczególnych, niezależnych od siebie, przedmiotów nauczania, zbliżonych niekiedy do siebie w ten lub ów sposób.

W tym wypadku mamy do czynienia z próbami innego rodzaju, a mianowicie z teorją „podstawy wychowawczej" (omówioną w rozdz. II), względnie z reformami do niej zbliżonemi. Do omówienia prób tych przejdziemy wkrótce.

Naogół nie prowadzą próby koncentracji przedmiotowej — jak to wynika z powyższych naszych wywodów — do ujednolicenia programu pracy szkolnej.

4. Korelacja — to próba uzależnienia od siebie różnych przedmiotów nauczania przez podkreślenie wielorakich ich związków, np. przez ujęcie tego samego zagadnienia z punktu widzenia różnych przedmiotów szkolnych, względnie oparcia licznych przedmiotów nauczania na tej samej zasadzie wychowawczej, ideowej, treściowej i t. d. W szczególności powinny się przenikać wzajemnie:

a) różne grupy przedmiotowe między sobą, np. według R. Seyferta „Schulpraxis"[1], t. zw. idealia (religja, odczuwanie sztuki oraz przyrody, t. j. Kunst- und Naturbetrachtung) — realia (nauka rzeczy, t. j. Anschauungsunterricht, nauka o kraju ojczystym, t. j. Heimatkunde, nauka o pracy ludzkiej w dziedzinie przyrody, t. j. Arbeitskunde, historja i geografja) — oraz formalia (czytanie, pisanie, mówienie w języku ojczystym, śpiew, rachunki, nauka form, rysunki, praca ręczna, gimnastyka) — nadto:

b) różne przedmioty w ramach poszczególnych grup przedmiotowych, np. poszczególne działy w obrębie grupy realjów.

Próby uzależnienia od siebie różnych działów nauczania mogą mieć charakter stały (uwzględniony w planie lekcyj) lub przelotny (polegający na każdorazowem porozumieniu nauczycieli).

Korelację różnych przedmiotów nauczania zalecają wszyscy prawie pedagodzy, teoretycy i praktycy szkolni.

---

[1] Berlin—Leipzig, Göschen, 1921.

ad 3, 4. Oba powyższe programy globalizacji niepełnej, mechanicznej prowadzą do powiązania ze sobą w luźny, często przygodny sposób, różnych przedmiotów nauczania: pierwszy z nich metodą dominalną (jeden z przedmiotów solistą grupy przedmiotowej), — drugi parytatywną (wszystkie przedmioty tworzą zespół równorzędny). Oba sposoby prowadzić mają do załagodzenia ujemnych stron wieloprzedmiotowości.

Przejdźmy wreszcie do pomysłów globalnych, niepełnych, mechanicznych, mających na celu uproszczenie programu nauki szkolnej, a mianowicie omówmy, prócz przegrupowania przedmiotów nauczania w myśl teorji podstawy wychowawczej, interpretację, redukcję i integrację. Próby te zawarte są w większej lub mniejszej mierze w „Programie".

5. Przegrupowanie przedmiotów nauczania w myśl teorji podstawy wychowawczej (omówienie powyżej w rozdz. II).

6. Interpretacja — to próba znalezienia myśli przewodniej programu szkoły średniej ogólnokształcącej, opartej na zasadzie podstawy wychowawczej.

B. Nawroczyński wywodzi na str. 413—414 cyt. dzieła: „Nie możemy się zadowolić pojęciem podstawy wychowawczej, lecz zmuszeni jesteśmy szukać doskonalszego rozwiązania. Powinny nam w tem dopomóc dawniejsze nasze wywody. Zwracaliśmy już uwagę na to, że plany wszystkich szkół średnich ogólnokształcących mają wspólne jądro. Tem jądrem jest grupa przedmiotów, składających się razem na naukę o kulturze narodowej w jej związku z kulturą ogólnoludzką. Każde gimnazjum, czy to klasyczne, czy humanistyczne, czy matematyczno-przyrodnicze ma za zadanie wprowadzić młodzież w kulturę narodową i pewien krąg kultury ogólnoludzkiej. Każde też musi szczególną uwagę poświęcić filologji ojczystej, historji i geografji kraju ojczystego, wykształceniu obywatelskiemu, tudzież tym ogólnoludzkim dobrom kulturalnym, które

musi sobie przyswoić każdy, kto chce należeć do warstwy współczesnej inteligencji.

Poza tem wspólnem jądrem występują w poszczególnych typach gimnazjów takie przedmioty, jak filologja klasyczna w gimnazjum klasycznem, łacina i filologja któregoś z narodów nowożytnych w gimnazjum humanistycznem, nauki ścisłe w gimnazjum matematyczno-przyrodniczem. Przedmioty te stanowią czynnik różnicujący szkołę średnią. Ich zaś związek z przedmiotami jądrowemi zasadza się na tem, że każda z tych grup przedmiotów ma prowadzić do głębszego zrozumienia kultury własnego narodu, ma ją oświetlić ze swego stanowiska. A więc kultura klasyczna ma rzucić światło na genezę naszej współczesnej kultury i wszystko, co w niej żyje z dorobku antycznego świata; poparta łaciną filologja jednego z narodów nowożytnych powinna uwydatnić związek naszej kultury ze współczesną kulturą zachodnio-europejską; wreszcie nauki ścisłe mają doprowadzić do głębszego zrozumienia współczesnego życia ekonomicznego, współczesnej techniki i wogóle znaczenia dla całej naszej kultury badań naukowych. Wprowadzanie we współczesną kulturę narodową i ogólnoludzką, kształcenie na tej kulturze przyszłych jej pomnożycieli — to zatem należy uznać za myśl przewodnią wykształcenia gimnazjalnego".

W praktyce szkolnej zachodzić mogą dwie ewentualności:

a) O ile przedmioty podstawy wychowawczej zachowują zwiększoną ilość godzin tygodniowych (na co wskazuje tendencja autora utrzymania zasady rozwidlenia szkoły średniej na typy), wówczas występuje najaw dysproporcja między uposażeniem w ogólną ilość lekcyj przedmiotów wspólnych, jądrowych wszystkich typów szkolnych, a zatem przedmiotów głównych, które zachowują nikłą stosunkowo ilość godzin tygodniowych — a między uposażeniem przedmiotów różnicowych każdego typu, a zatem pobocznych, które zatrzymują znaczną stosunkowo ilość lekcyj tygodniowych w planie pracy szkolnej.

b) O ileby jednak przedmioty wspólne, jądrowe — zgod-

nie z duchem myśli przewodniej autora — w szkole każdego typu uposażono w zwiększoną ilość lekcyj, otrzymalibyśmy w rzeczywistości szkołę średnią ogólnokształcącą jednolitą, nierozwidloną.

Próba interpretacji B. Nawroczyńskiego nie wychodzi poza ramy przegrupowania przedmiotów nauczania w myśl teorji podstawy wychowawczej.

7. Redukcja — to próba wydatnego zmniejszenia ilości przedmiotów nauczania w poszczególnych okresach pracy szkolnej.

Na str. 6 swej rozprawy p. t. „O istotną a rychłą reformę szkoły średniej"[1] wywodzi H. Kaufman: „Zachowując zakres wiedzy przeznaczony dzisiaj dla szkoły średniej, organizuje się poszczególne przedmioty nauki w ten sposób, że skupiają się i dominują w pewnych półroczach i latach, tworząc przedmioty główne. Na jeden rok, czy półrocze nie przypada nigdy więcej niż dwa przedmioty główne. Tak więc tworzą się półrocza (lub lata) historji i języka polskiego, fizyki i języka polskiego i t. d. Inne przedmioty (nie dominujące) rozłożone są tak, że w jednym dniu nauki szkolnej są zawsze (do VIII kl. włącznie) tylko dwa przedmioty intelektualnej natury".

Program jednolitej kl. IV (rozwidlenie na typy powinno, według Kaufmana, rozpocząć się dopiero od kl. VI) podaje autor na str. 7 i 8 pracy swej:

Półrocze pierwsze (Historja, Polski)

Godzina	Poniedz.	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
$8 - 8^{45}$ $8^{55} - 9^{40}$	Historja	Historja	Historja	Historja lub j. polski naprzemian co miesiąc	Polski	Polski
$9^{50} - 10^{35}$	Śpiew (muz.)	Gimnastyka	Śpiew (muz.)	Zabawa sport.	Rysunki	Sprawy ucz. i opiek.klasy
$11 - 11^{45}$	Francuski	Francuski	Matematyka	Matematyka		Religja
$11^{55} - 12^{40}$	Zabawa sport.		Warsztaty artyst.	Warsztaty artyst.	Francuski	
$12^{50} - 1^{35}$						

[1] Łódź, J. Glanc, 1926.

Półrocze drugie (Fizyka, Polski)

Godzina	Poniedz.	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
$8 - 8^{45}$ $8^{55} - 9^{40}$	Fizyka	Fizyka	Fizyka	Fizyka lub j. polski naprzemian co miesiąc	Polski	Polski
$9^{50} - 10^{35}$	Gimnastyka	Zabawa sport.	Sprawy ucz. i opiek. klasy	Zabawa sport.	Śpiew (muz.)	Śpiew (muz.)
$11 - 11^{45}$	Matematyka	Matematyka	Matematyka	Matematyka	Francuski	Francuski
$11^{55} - 12^{40}$	Religja	Religja	Warsztaty przyr. fizyk.	Warsztaty przyr. fizyk.		
$12^{50} - 1^{35}$						

Ilość przedmiotów intelektualnych, przed i popołudniowych, redukuje się tem samem z 4—5 (nie 6—7, jak twierdzi autor na str. 8) do 2—3, przeważnie 2 dziennie.

Podobny efekt osiągają na innej drodze A. Huth („Die Heimatschule als Erziehungsstätte, dargestellt in Lehre und Beispiel")[1] — E. Pfleger („Zur Landschulerneuerung")[2] — R. Steiner i in.

Próby redukcji powyższego rodzaju naruszają zasadę ciągłości niektórych przedmiotów szkolnych.

8. Integracja — to próba scalenia niektórych przedmiotów nauczania w jeden dział naukowy, obejmujący syntetycznie odrębnie dotychczas traktowane kursy i wyposażony w niemniejszą od nich ilość godzin nauki szkolnej.

Usiłowania reformy programu nauczania w duchu integracji pojawiają się w licznych państwach współczesnych.

Występuje wówczas w programie przyrodoznawstwo, jako synteza geologji, mineralogji, chemji, botaniki, zoologji, anatomji — matematyka jako synteza arytmetyki, algebry, geometrji — historja jako scalenie historji powszechnej i rodzimej, nauki obywatelskiej, geografji — filologja jako skupienie języków antycznych i nowożytnych i t. d.

---

[1] München, Bayernverlag, 1924.

[2] Oesterr. Pädag. Warte, 1923—8/9.

Próby integracji mają tendencję globalną, zatrzymują się jednak w połowie drogi, prowadzącej do pożądanego celu.

ad 5—8. Wszystkie powyższe próby globalizacji niepełnej, mechanicznej wiodą do pewnego uproszczenia programu pracy szkolnej na płaszczyźnie koncepcji podstawy wychowawczej, względnie interpretują rozwidlenie szkoły średniej na typy w myśl tej teorji. Sposoby te prowadzić mają również (podobnie jak poruszone powyżej w punktach 3 i 4) do załagodzenia ujemnych stron wieloprzedmiotowości.

VI. Uwagi ogólne, dotyczące programu globalnego szkoły średniej ogólnokształcącej.

1. Wszelkie przytoczone powyżej próby syntezy nauczania w szkole średniej i wyższych klasach szkoły powszechnej mają charakter uzupełnienia — zbliżenia do siebie — względnie uproszczenia przedmiotów obowiązującego programu nauczania, który zachowuje jednak nadal swój mozaikowy, często chaotyczny charakter.

Ujęcie globalne programu szkoły średniej ogólnokształcącej należy tedy oprzeć na jedności innego rodzaju.

2. Jedność ta musi polegać na usunięciu możliwie największej ilości rozdźwięków występujących najaw w planach poszczególnych klas szkoły średniej oraz wypełnieniu kompleksu naukowego każdej klasy duchem jednolitej, harmonijnej, całokształtowej tendencji wychowawczej w najszerszem tego słowa znaczeniu.

3. Jedność taką osiągniemy przez wprowadzenie systemu jednoprzedmiotowości zróżnicowanego wewnętrznie w ten sposób, by działy jego tworzyły razem możliwie najbardziej harmonijną całość.

Wyłaniają się pytania:

a) Jaki wybierzemy przedmiot globalny? — problem globalnej jednoprzedmiotowości.

b) Na czem ma polegać jego zróżnicowanie globalne? — problem zróżnicowania globalnego jednoprzedmiotowości.

4. Problemy dotyczące globalnej jednoprzedmiotowości.

Rozpatrzymy nasuwające się możliwości:

Czy przedmiotem tym może być jeden z przedmiotów szkolnych? — Na pytanie to odpowiadamy negatywnie — byłoby to bowiemześrodkowaniem przedmiotów w myśl teorji koncentracji.

Czy przedmiotem tym może być grupa pokrewnych przedmiotów szkolnych? — Na pytanie to odpowiadamy również negatywnie — byłoby to bowiem przegrupowaniem przedmiotów w myśl teorji podstawy wychowawczej, względnie doktryn pozostających z nią w związku.

Czy przedmiotem tym może być ogół przedmiotów szkolnych odpowiednio ze sobą powiązanych? — Na pytanie to odpowiadamy również negatywnie — byłoby to bowiem zbliżeniem do siebie przedmiotów w myśl teorji korelacji.

Sięgnięcie do przedmiotu pozaszkolnego byłoby nowacją utrudniającą w znacznej mierze rozwiązanie problemu.

Przedmiotem tym nie może być tedy żaden z przedmiotów szkolnych, ani pozaszkolnych — musimy tedy sięgnąć do pojęcia nadrzędnego, bezwzględnie globalnego. Nie wolno nam nigdy zapomnieć, że najpierwotniejszą, najbardziej elementarną postacią w wielokierunkowej zjawiskowości świata jest życie jako jedność i całość w czasie i przestrzeni.

Przez wieki rozwoju swego, szlakiem różnorakich doktryn naukowych, oddalała się szkoła od życia. Obecnie wraca do swej macierzy.

Życie, jako całość i jedność w czasie i przestrzeni, rozpada się na naturalne odcinki globalne: 1) czasowe — życie współczesne i przeszłe, 2) przestrzenne — życie rodzime i światowe.

Możliwe są cztery kombinacje, wyczerpujące w zupełności program jednolitej szkoły średniej ogólnokształcącej: 1) współ-

czesność rodzima, 2) współczesność światowa, 3) przeszłość rodzima, 4) przeszłość światowa.

Każda z możliwości tych stanowić może globalny program jednej z klas szkoły średniej: IV—VII. Program klasy VIII polegać będzie wówczas na specyficznem ogarnięciu całości.

Przedmioty: współczesność i przeszłość — są pod względem treściowym analogiczne — mają one obejmować harmonijne kompleksy wielokierunkowych zjawisk życiowych epoki teraźniejszej, względnie ubiegłej — w szczególności ujmuje przedmiot: współczesność rodzima — kompleks szerszy i głębszy, niż np. dotychczasowa nauka o Polsce współczesnej, przedmiot zaś: przeszłość rodzima lub światowa — odsłania uczniom dalsze i bardziej istotne perspektywy zjawisk życiowych w dziedzinie problemów ustrojowych, prawnych, politycznych, socjalnych, ekonomicznych i kulturalnych, niż traktowane dotychczas powierzchownie: historja powszechna oraz polska.

5. Problemy dotyczące zróżnicowania globalnego jednoprzedmiotowości.

Rozpatrzymy nasuwające się ewentualności:

Czy podzielimy zasadnicze zjawiska życiowe na nieorganiczne i organiczne — czy też przyrodnicze i człowiecze?

Człowiek i jego dzieło tworzą odrębny, swoisty kompleks życiowy, różniący się wybitnie od kompleksu zjawisk przyrody martwej i żywej. Okoliczność powyższa skłania nas do oparcia zróżnicowania globalnego na systemie dwublokowym: człowieczym (humanistycznym) i przyrodniczym (naturalistycznym).

Oba bloki, jakkolwiek od siebie odmienne, pozostają ze sobą w nieustannym związku, zależności naturalno-życiowej (tworzą one niby dwa atrybuty jednej i tej samej substancji). Związek ten może być, oczywista, mniej lub więcej ścisły (występuje najżywiej w odcinkach dotyczących współczesności).

Każdy z obu bloków jest wielodziałowy. Działy zawierają uporządkowane (w sposób syntetyczny i analityczny)

doświadczenie, skupione w zakresie pewnych, jednorodnych odcinków zjawiskowości życiowej (tworzą one niby *modi* obu atrybutów).

Działy naukowe:

a) humanistyczne — językoznawstwo jako punkt wyjścia (mowa ludzka organem porozumiewania się, utrwalania wartości kulturalnych i t. d.). Obejmują nauki: o człowieku, jako jednostce fizycznej i psychicznej — o społeczeństwie, jako zbiorowości religijnej, etycznej, prawnej, ustrojowej, gospodarczej i t. d. — o dziejach człowieka i społeczeństw ludzkich we wszelkich kierunkach ich rozwoju;

b) naturalistyczne (właściwie humanistyczne z punktu widzenia teorji poznania) — matematyka (arytmetyka i geometrja), jako punkt wyjścia (matematyka kluczem do zrozumienia i ujęcia prawidłowości zjawisk przyrody). Obejmują różne odcinki przyrody martwej i żywej.

6. System dwublokowy w ramach globalnej jednoprzedmiotowości.

Oba bloki jednoprzedmiotowej całości programowej powinny być ciągłe, płynne i zwarte.

Problem ciągłości bloków:

Działy naukowe każdego z obu bloków należy w planie dziennym lekcyj każdej klasy umieścić w ciągłości następczej, w stałym stosunku liczbowym do siebie — i tak działy bloku humanistycznego powinny łącznie obejmować przeciętnie 3.5 lekcyj, t. j. naprzemian, jednego dnia 4, drugiego 3 lekcje — bloku zaś naturalistycznego przeciętnie 1.5 lekcyj, t. j. naprzemian 1 i 2 lekcje dziennie — a zatem łącznie w każdej klasie dziennie 5 lekcyj, przyczem czasu trwania godziny lekcyjnej narazie nie określamy (patrz rozdział VIII).

Program obowiązujący gimnazjum humanistycznego wykazuje w planie dziennym, klasowym — godzin rozstrzelonych, bez ciągłości następczej: humanistycznych (religja, języki, historja, geografja, propedeutyka filozofji) — przeciętnie 3.43 lekcyj, t. j. 4 lub 3 lekcje dziennie, naturalistycz-

n y c h (matematyka, biologja, fizyka, chemja) — przeciętnie 1.07 lekcyj, t. j. 1 lekcja (wyjątkowo 2 lekcje) dziennie — a zatem łącznie w każdej klasie dziennie przeciętnie 4.5 lekcyj, przyczem czas trwania godziny lekcyjnej wynosi 45 minut.

Zamiast tedy: według obowiązującego programu w każdej klasie dziennie przeciętnie 4.5 lekcyj przedmiotów intelektualnych, trwających po 45 minut — mamy według proponowanego programu w każdej klasie dziennie 5 lekcyj przedmiotów intelektualnych, których czasu trwania narazie nie określiliśmy.

Różnice obu planów występują najaw w zestawieniu poniżej przytoczonem:

a) W programie obowiązującym mamy lekcyj humanistycznych we wszystkich klasach razem 103 godziny szkolne tygodniowo: w klasach IV, V i VI po 21 godzin — w klasach VII i VIII po 20 godzin tygodniowo — przeciętnie 20.6 godzin tygodniowo —

w programie proponowanym mamy lekcyj humanistycznych we wszystkich klasach razem 105 godzin szkolnych tygodniowo: w każdej z klas IV, V, VI, VII i VIII po 21 godzin tygodniowo.

Występuje tedy n i k ł a różnica w sumie godzin przedmiotów humanistycznych — w planie proponowanym 105 — w planie zaś obowiązującym 103 godziny tygodniowo — w każdej z klas VII i VIII powiększyliśmy bowiem ilość godzin humanistycznych z 20 na 21 godzin tygodniowo — łącznie o dwie godziny tygodniowo.

b) W programie obowiązującym mamy lekcyj naturalistycznych we wszystkich klasach razem 32 godziny tygodniowo: w klasach IV, V i VI po 6 godzin — w klasach VII i VIII po 7 godzin tygodniowo — przeciętnie 6.4 godzin tygodniowo —

w programie proponowanym mamy lekcyj naturalistycznych we wszystkich klasach razem 45 godzin szkolnych tygodniowo: w każdej z klas IV, V, VI, VII i VIII po 9 godzin tygodniowo.

Występuje tedy z n a c z n a różnica w sumie godzin przedmiotów naturalistycznych — w planie proponowanym

45 — w planie zaś obowiązującym 32 godziny tygodniowo — w każdej z klas IV, V, VI, VII i VIII powiększyliśmy bowiem ilość godzin naturalistycznych z 6, względnie 7 godzin na 9 godzin tygodniowo — łącznie o 13 godzin tygodniowo.

Powyższe przesunięcia w układzie lekcyjnym uważamy za konieczne z powodu: 1) konieczności uzyskania równowagi globalnej obu bloków układu jednoprzedmiotowego — przez powiększenie ilości godzin przedmiotów naturalistycznych — nadto z powodu 2) wielkiej wartości dydaktyczno-pedagogicznej pracy w zakresie przedmiotów przyrodniczych, odbywanej na naturalnem podłożu, względnie systemem laboratoryjnym.

Problem płynności bloków:

Ciągłość czasowa każdego z obu bloków umożliwia kierownictwu szkoły, względnie Radzie Pedagogicznej dokonywanie w ramach stałego planu pracy szkolnej przesunięć lekcyjnych, spowodowanych koniecznością osiągnięcia określonego, ważkiego celu dydaktycznego lub pedagogicznego. Przesunięcie takie, dokonane w ramach bloku, może nawet wyjątkowo jednemu z działów naukowych dać hegemonję na krótki stosunkowo okres czasu — wówczas, oczywista, inne działy pracy zepchnięte zostaną przelotnie do roli — pozornie drugorzędnych przedmiotów nauczania. W rzeczywistości uzyskuje się zintensywnienie kursu blokowego. Będą to bowiem w regule przesunięcia mające na celu — poprzez przysporzenie młodzieży pewnych wiadomości, czy doświadczeń z danego działu nauczania — pogłębienie, rozszerzenie, czy umocnienie podstaw wiedzy, na której opierają się wszelkie działy odnośnego bloku naukowego, pozostające w żywej łączności z sobą.

Możliwość dokonywania takich przesunięć, a zatem płynność wewnętrzna każdego z obu bloków stanowi niezbędny, koniecznością życiowo-szkolną podyktowany korektyw stałego planu lekcyj obu bloków. Wprowadza ona w system, w zasadzie sztywny, pewną elastyczność — tem samem może prze-

ciwdziałać zastygnięciu całości organizacyjnej w bezduszny schemat.

Problem zwartości bloków:

Oba bloki naukowe przegradzamy lekcją sprawności różnorakiej (cielesnej, artystycznej, technicznej).

W planie pracy każdej klasy umieszczamy jedną lekcję dzienną różnorakiej sprawności, przyczem czasu trwania godziny tej lekcyjnej również nie określamy narazie.

Program obowiązujący gimnazjum humanistycznego wykazuje w planie dziennym lekcyj każdej klasy przeciętnie 0.5 lekcji, t. j. po jednej godzinie trzy razy w tygodniu ćwiczenia sprawności cielesnej. Lekcję tę umieszcza się w planie rozmaicie. Czas trwania jej wynosi 45 minut.

Zamiast tedy: według obowiązującego programu w każdej klasie dziennie przeciętnie 0.5 lekcji sprawności cielesnej, trwającej 45 minut — mamy według proponowanego programu w każdej klasie dziennie jedną lekcję sprawności różnorakiej, której czasu trwania narazie nie określiliśmy.

Różnice obu planów występują najaw w zestawieniu poniżej przytoczonem:

w programie obowiązującym mamy lekcyj sprawności cielesnej we wszystkich klasach razem 15 godzin tygodniowo: w klasach IV, V, VI, VII i VIII po 3 godziny tygodniowo;

w programie proponowanym mamy lekcyj sprawności różnorakiej we wszystkich klasach razem 30 godzin tygodniowo: w klasach IV, V, VI, VII i VIII po 6 godzin tygodniowo.

Występuje tedy znaczna różnica w sumie godzin przedmiotów sprawności — w planie proponowanym 30 — w planie zaś obowiązującym 15 godzin tygodniowo — w każdej z klas IV, V, VI, VII i VIII powiększyliśmy bowiem ilość godzin sprawności różnorakiej z 3 godzin na 6 godzin tygodniowo — łącznie o 15 godzin tygodniowo.

Powyższe przesunięcie w układzie lekcyjnym uważamy za wskazane z powodu: 1) konieczności odciążenia młodzieży w pracy intelektualnej przez oddzielenie obu jej od-

cinków blokowych, 2) potrzeby **włączenia** w obowiązujący program szkolny — prócz lekcji sprawności cielesnej — również ćwiczeń w sprawności artystycznej lub technicznej (tematy ekspresji uczniów należy związać globalnie z zagadnieniami występującemi w ramach obu bloków naukowych).

Zamiast tedy w każdej klasie łącznie: według obowiązującego planu 5 lekcyj dziennie (przeciętnie 4.5 godzin przedmiotów intelektualnych oraz 0.5 godziny sprawności cielesnej), trwających po 45 minut — mamy według proponowanego planu 6 lekcyj dziennie (5 godzin przedmiotów intelektualnych oraz 1 godzina sprawności różnorakiej), przyczem czasu trwania jednostki lekcyjnej narazie nie określiliśmy.

7. **Wielodziałowość** systemu dwublokowego w ramach globalnej jednoprzedmiotowości.

System powyższy nie znosi wielodziałowości, opartej na prowadzeniu każdego działu nauczania przez kwalifikowanego specjalistę. Pożądane jest, oczywista, by pokrewne działy prowadził jeden nauczyciel. Nie jest to jednak konieczne. Każdy dział powierzyć można bez szkody dla pracy szkolnej innemu pedagogowi. Nie poprowadzi to do pluralizmu mozaikowego. Jedność bowiem we wielości mieści się w organizacji globalnej jednoprzedmiotowego materjału naukowego, ujętego w dwa uzupełniające się wzajemnie bloki treściowe.

W wywodach dalszych, dotyczących programów poszczególnych klas, zestawiliśmy działy naukowe w sposób ramowy, szkicując jedynie kontury ich materjału naukowego. Ustalenie szczegółowego programu uważamy narazie za zbędne.

Zarysy programowe poszczególnych klas wyczerpywać będą naogół kontyngenty lekcyjne, przeznaczone dla poszczególnych przedmiotów szkolnych we wszystkich klasach razem wziętych, np. ogólna ilość lekcyj z języka polskiego w klasach IV—VIII nie będzie mniejsza od 20 godzin tygodniowo. Sposoby wyczerpywania kontyngentów tych będą, oczywista, odbiegały od praktyki opartej na obowiązującym każdą klasę planie nauczania. Tem samem będziemy mogli program każ-

dego działu naukowego — aczkolwiek w innym układzie lekcyjnym — w zupełności zrealizować.

Programy wielodziałowe poszczególnych klas utrzymać muszą ciągłość w dziedzinie tych działów nauczania, które ciągłości takiej wymagają. Materjału ciągłego nie można bowiem rozrywać przerwami czasowemi, np. pauzą półroczną lub roczną. Prowadziłoby to bowiem do unicestwienia, względnie umniejszenia dydaktycznych wartości, osiągniętych w dotychczasowej pracy szkolnej.

Wszelkie działy nauczania — aczkolwiek mieszczą się w konstrukcji globalnej — należy wiązać ze sobą oraz z przedmiotami sprawności artystycznej i technicznej. Przez zbliżenie do siebie różnych działów nauczania pogłębiamy bowiem, względnie rozszerzamy, podstawy całokształtowego ujęcia programu naukowego, osiągając równocześnie lepsze wyniki dydaktyczne w nauczaniu młodzieży szkolnej. W ramach globalnej jednoprzedmiotowości mamy tedy również zawartą korelację wielodziałowości.

8. Problem perspektywy globalnej.

Uczniowie każdej klasy muszą w każdej chwili, w ramach każdego odcinka pracy szkolnej, zdawać sobie sprawę z jej całokształtu. Niema pracy działowej, którąby nie była osadzona w świadomości ucznia jako część szerszej całości. Uczeń musi zawsze wiedzieć i widzieć, skąd, którędy i dokąd kroczy szlakiem fragmentarycznej, czy nawet epizodycznej pracy działowej. Świadomość ta musi go przenikać — bez niej bowiem jest praca szkolna bezwartościowa i bezużyteczna.

Perspektywiczność globalną może wychowanek szkolny uzyskać lub pogłębić w trojaki sposób: *a priori* — *in continuo* — ewentualnie również *a posteriori:*

a priori — przez perjodyczne konferencje wstępne np. z początkiem każdego tygodnia zapoznają poszczególni nauczyciele poszczególne klasy z całokształtem przewidzianej na dany tydzień wielodziałowej pracy szkolnej. Terminy konferencyj takich można, oczywista, ustalić inaczej, np. co dwa tygodnie i t. d. — nigdy nie powinny jednak odbywać się rza-

dziej, niż raz na miesiąc. Konferencje perjodyczne, przypadające na początek roku szkolnego (okresów szkolnych), powinny ponadto w konturach odsłonić młodzieży plan wielodziałowy pracy szkolnej, przewidzianej na dany rok (okres) szkolny. Konferencje takie okażą się owocne z innych jeszcze względów: zmuszą bowiem nauczycieli do uświadomienia sobie programu naukowego na dalszą metę, zbliżą ich do siebie, umożliwiając korelację różnych działów nauczania i t. d.,

in continuo — przez stałe, syntetyczne prowadzenie lekcyj szkolnych. Nauczyciel, podkreślający w trakcie nauki ciągłość wysiłków, zmierzających do zdobycia wiedzy, oraz związek danego działu nauczania z innemi jego działami — przyczyni się niewątpliwie do uzyskania przez uczniów perspektywy całokształtu pracy szkolnej — ewentualnie również

a posteriori — przez globalne skupienie rezultatów pracy szkolnej. Z końcem roku szkolnego odbyć mogą poszczególni nauczyciele konferencje końcowo-roczne, mające na celu retrospektywne, zarysowe ogarnięcie całości osiągniętych w poszczególnych oraz wszystkich działach nauczania wiadomości szkolnych.

Konferencje powyższe, mające głównie na celu ogólnikowe podkreślenie globalnej łączności wielodziałowej pracy szkolnej, powinien prowadzić w regule wychowawca klasowy. Mają one jedynie uświadomić uczniom pewne okoliczności, z których mogą sobie nie zdawać sprawy, mimo globalnej konstrukcji całości programowej. Często bowiem spotykamy się ze zjawiskiem, że żyjące w pewnej atmosferze jednostki — jakkolwiek oddychają powietrzem pewnych konieczności fizycznych, czy psychicznych — właśnie z powodu ich nieodzowności i powszechności nie zdają sobie sprawy z ich znaczenia i mocy. Uświadomienie stanów takich jest tedy obowiązkiem naszym, szczególnie na terenie szkoły, jako instytucji wychowawczej, np. obywatele nie zdają sobie często sprawy ze znaczenia organizacji państwowej, samorządowej i t. d. — ludzie w ogólności zaś ze znaczenia słońca, powietrza, wody i t. d.

9. *Stosunek* szkoły średniej ogólnokształcącej, jednolitej, globalnej do szkół średnich specjalnych.

W myśl naszych dotychczasowych wywodów musimy program *każdej* klasy jednolitej szkoły średniej ogólnokształcącej uformować w ten sposób, by tworzył dla siebie odrębną, zamkniętą całość. Umożliwi to uczniom, którzy uświadomili sobie w trakcie studjów swe specjalne zainteresowania i t. d., przejście do szkoły pożądanego dla nich typu. Należy, oczywista, przystosować program szkół specjalnych w ten sposób do programu szkoły ogólnokształcącej, by przejście to możliwie ułatwić. Problemem tym, jako specyficznym, nie będziemy się zajmować w dalszym ciągu naszych wywodów.

W uwagach powyższych (1—9) podaliśmy wytyczne programu szkoły średniej ogólnokształcącej, jednolitej, globalnej. Przed przystąpieniem do bliższego jego omówienia musimy przeprowadzić dyskusję, dotyczącą kolejności jednoprzedmiotowych odcinków globalnych, mających stanowić zasadniczy program poszczególnych klas uczelni powyższego rodzaju.

Należy przedewszystkiem rozstrzygnąć alternatywę: współczesność, czy przeszłość? Zazwyczaj rozstrzyga się ją na korzyść tej ostatniej. Rozpoczyna się nauczanie od zapoznania uczniów z przeszłością, z której należy powoli przechodzić do współczesności.

Na poparcie powyższej tezy przytacza się liczne argumenty. Najważniejsze z nich zestawiamy poniżej w oświetleniu krytycznem:

1. Bieg od przeszłości do teraźniejszości uzasadniony jest prawem biogenetycznego rozwoju człowieka. Dziecko w rozwoju jednostkowym streszcza pokrótce rozwój rodowy ludzkości. Dusza dziecka przypomina duszę pierwotnego człowieka. Psyche człowieka dorosłego natomiast psychikę kulturalnej jednostki. Należy tedy rozpocząć nauczanie od bardziej zrozumiałych dla młodzieży dziejów zamierzchłej przeszłości. Stopniowy rozwój ucznia pozwoli mu się łatwo zapoznać ze stopniowym rozwojem ludzkiej kultury.

O ile nawet staniemy, podobnie jak Ziller, Dewey i in., na stanowisku powyższej teorji — nie znajdziemy dla niej zastosowania w szkole średniej, obejmującej uczniów dorastających. Młodzież dojrzewająca bez trudności zbliżyć się może do żywej i bezpośredniej współczesności, która ją otacza.

2. Poznanie przeszłości jest dla ucznia łatwiejsze, niż ogarnięcie teraźniejszości. Fakty bowiem, stany i stosunki starożytne są znacznie prostsze, mniej zawiłe, niż analogiczne układy życiowe współczesności. Uczeń młodszy bez porównania łatwiej wniknie w prymitywne organizmy państwowe, społeczne, gospodarcze i t. d. ubiegłych tysiącleci, czy wieków, niż w skomplikowaną organizację współczesnych instytucyj publiczno- i prywatno-prawnych.

O ile nawet uznamy słuszność powyższego rozumowania, to jednak inne okoliczności skłonić nas muszą do przyjęcia odmiennej od powyższej tezy. Życie przeszłe jest wprawdzie prostsze od życia współczesnego — jest jednak bardziej odległe od niego, a przeto musi być — proporcjonalnie do momentu oddalenia dziejowego — uczniowi bardziej obce, mniej dostępne, a tem samem w rzeczywistości trudniejsze dla niego do opanowania od układu teraźniejszości. Wszak istotne zrozumienie zamierzchłych dziejów wymaga zdolności asocjacji, intuicji i t. d., do której uczeń młodszy nie dorósł jeszcze. Nabywa on w rzeczywistości wiedzę pamięciową, werbalną, a zatem powierzchowną. Względną prostotę stosunków antycznych (często pozorną) kompensuje w znacznej mierze możliwość żywego, bezpośredniego ujęcia — zrozumialszej dla wychowanka współczesności.

3. Poznanie przeszłości prowadzi do poznania współczesności. Należy przedewszystkiem zapoznać młodzież z urządzeniami i dziejami czasów zamierzchłych. Tylko bowiem przez wniknięcie w życie odległych epok, z których drogą powolnego rozwoju wyłoniła się rzeczywistość współczesna, może uczeń zrozumieć otaczające go życie, ocenić we właściwy sposób urządzenia, stosunki, dążenia i prawdy teraźniejszości.

Z wywodów powyższych, zawartych w p. 1 i 2, wynikają

trudności istotnego zrozumienia przeszłości przez młodszego ucznia — nieudolne, bezwartościowe wnikanie w przeszłość przez niego nie może prowadzić do zrozumienia współczesnych, na przeszłości opartych, urządzeń, stosunków i t. d. Pozatem zawiera taki system wewnętrzną sprzeczność: dla udostępnienia młodzieży pewnych, niezrozumiałych dla niej problemów antycznych sięgamy często do ich aktualizacji przez sprowadzenie dawnych pojęć do pojęć współczesnych. Usiłujemy tedy zapomocą teraźniejszości tłumaczyć przeszłość, zmierzając zasadniczo do poznania współczesności przez starożytność. Takie postępowanie zawiera błędne koło. Posługiwanie się „doraźne" pojęciami nowoczesnemi przed wszechstronnem poznaniem struktury współczesności jest pozornie naukowe, prowadzi zaś w rzeczywistości do zagmatwania pojęć na dalszą metę.

Słusznie wywodzi Pestalozzi: „Jest kompletnym nonsensem zapoznawać ludzi, którzy nie znają jeszcze współczesności, z którą przecież żywo i bezpośrednio się stykają — z duchem przeszłości, która oddalona jest od stuleci, a nawet tysiącoleci od zmysłów i spostrzegania żyjącego świata".

Najbardziej naturalna wydaje się nam następująca koncepcja: Przedewszystkiem zapoznajemy ucznia z zarysem otaczającego go wszędzie, przemawiającego do niego na każdym kroku żywo i bezpośrednio — życia współczesnego. Następnie tłumaczymy mu przeróżne zagadnienia teraźniejszości, jako rezultat wielowiekowego rozwoju historycznego, z którym powoli i gruntownie go zaznajamiamy. Uczeń dojrzalszy zrozumie wówczas naprawdę współczesność przez przeszłość, stwierdziwszy nieodzowność poznania ubiegłych epok rozwoju ludzkości i narodu dla zrozumienia jego spraw teraźniejszych.

Kurs nauki systematycznej powinniśmy rozpocząć od poznania współczesności z następujących powodów:

a) Poznanie współczesnego życia przez ucznia narzuca się jako naturalna, samorzutna, odpowiadająca potrzebie rozwijającego się człowieka, podstawowa konieczność. Potrzeba za-

spokojenia ciekawości, żądzy wiedzy, zdobycia doświadczenia praktycznego skierowuje się w sposób naturalny zawsze, jedynie i wyłącznie w sferę życiowej rzeczywistości epoki współczesnej.

b) Przejawiające się w różnoraki sposób, w różnorakiej postaci życie współczesne jest uczniowi naprawdę najbliższe i najbardziej bezpośrednio dostępne, naoczne: bierze on w niem nieomal udział — najbliżsi krewni jego bowiem, powinowaci, sąsiedzi, znajomi uczestniczą w niem, formują je, wpływają na nie, zajmując określone pozycje w hierarchji państwowej, społecznej, czy innej. Nic więc dziwnego, że ku życiu temu zwracają się jego zainteresowania teoretyczne i praktyczne.

c) Poznanie życia współczesnego dokonywać się może nietylko w sposób pośredni, lecz również i bezpośrednio: na podłożu naturalnem, regjonalnem, czy też dalszem, szczególnie drogą odpowiednich krajo- i ludoznawczych wycieczek i wędrówek. Niejednokrotnie będzie mogła młodzież wziąć aktywny, odpowiednio przygotowany i przeprowadzony udział w życiu tem, szczególnie drogą współdziałania ze społeczeństwem dorosłych w ochronie przyrody martwej i żywej, w pracach meljoracyjnych, w niektórych aktach ochrony społecznej i t. d. Możliwość bezpośredniego, naturalnego, aktywnego, a zatem żywego nabywania wiedzy i doświadczenia zachodzi jedynie w sferze poznawania życia współczesnego. Wiedza w ten sposób nabyta staje się twórczem, pełnem, rzeczywistem przeżyciem młodzieży.

d) Poznanie współczesności może się dokonywać na podstawie odnośnego programu w sposób całkowicie globalny. Oba bowiem jego bloki, człowieczy i przyrodniczy, spływają się w nauce tej w sposób naturalny w organiczną całość. W całości tej osiągnąć możemy najwyższą, możliwą do zdobycia, wewnętrzną, pozbawioną wielu rozdźwięków — harmonję treści i idei. Możliwość ta zachodzi szczególnie w nauczaniu współczesności rodzimej.

e) Po ukończeniu szkoły weźmie jej wychowanek czynny

udział w życiu społecznem, narodowem i obywatelskiem. Głównem zadaniem szkoły jest przygotowanie go do spełnienia czynności tych w sposób odpowiedni, podyktowany względami na dobro publiczne. Szkoła średnia ogólnokształcąca musi w tym celu wykorzystać pierwsze lata nauczania, t. j. okres dojrzewania, w którym formują się zaczątki poglądów ucznia na otoczenie i świat. Zaszczepione w okresie przełomu nieodpowiednie wyobrażenia wychowanka nie dają się później łatwo wykorzenić. Na okres ten musi tedy przypaść kurs współczesności, w trakcie którego formować mogą się podstawy — pożądanego ze względów wychowawczych — kierunku ideowego młodzieży. Uzyska ona wówczas „okienko", przez które będzie umiała spoglądać na świat we właściwy sposób.

f) Okres przełomu, przypadający na pierwsze lata szkoły średniej — to wiek niebezpieczny młodzieży. Ulega ona wówczas silnie wpływom destrukcji, szczególnie wielkomiejskiej. Działają tutaj wpływy ulicy, kina, lektury brukowej i t. d. Zaszczepiają się w niej nałogi, złe obyczaje, rozwijają się ujemne instynkty i t. d. Przeciwdziałanie złym wpływom życia współczesnego możliwe jest tylko na płaszczyźnie nauki o życiu współczesnem. Nasuną się wówczas w sposób naturalny różne kwestje i problemy, które wpływowy pedagog odpowiednio wyzyska, by poprzez ich omówienie oddziałać wychowawczo na młodzież.

Rozstrzygamy tedy alternatywę: współczesność, czy przeszłość, oświadczając się za pierwszą ewentualnością. Rozpoczniemy kurs szkolny od współczesności.

Nasuwa się nam nowe pytanie alternatywne: współczesność rodzima, czy światowa? Odpowiedź na pytanie to sama przez się wypływa. Najbliższa uczniowi jest współczesność rodzima, dalsza — sąsiedzko-światowa, obie ściśle związane ze sobą licznemi węzłami wzajemnej zależności.

Kurs klasy IV obejmie tedy współczesność rodzimą, klasy V zaś — współczesność światową. Kurs klas wyższych — VI i VII — natomiast ogarnie epokę przeszłości. Wyłania się

pytanie, dotyczące kolejności obu jej odcinków: światowego i rodzimego. Należy rozstrzygnąć alternatywę: przeszłość światowa, czy rodzima?

Historja ludzkości tworzy całość dynamiczną. Rozwój społeczeństw ludzkich dokonuje się jednokierunkowo w czasie — od zarania ich dziejów do epoki współczesnej. Należy podkreślić, że przeszłość rodzima każdego narodu stanowi odcinek przeszłości światowej, związany z nią wielokrotnie. Nie możemy rozumieć historji danej społeczności inaczej, jak na tle dziejów powszechnych w związku ze sprawami ustrojowemi, prawnemi, społecznemi, gospodarczemi i t. d., charakteryzującemi daną epokę historyczną. Stwierdzenie powyższe, podnoszące zasadniczą względność czasową rozwoju społeczeństw ludzkich, skłania nas do wyrażenia opinji, że należy ucznia przedewszystkiem zapoznać z najdawniejszą epoką dziejów ludzkości, by kolejno omówić wszelkie fazy jej rozwoju historycznego.

Naukę przeszłości należy rozpocząć od poznania przeszłości światowej z następujących powodów:

a) Kroczenie jednokierunkowe od wcześniejszych do późniejszych faz rozwoju społeczeństw ludzkich jest naturalne, zgodne z życiową rzeczywistością, a skutkiem tego samo przez się zrozumiałe.

b) Traktowanie rozwojowe dziejów wszelkich społeczeństw ludzkich odkrywa prawdy o przesuwaniu się ognisk cywilizacyjnych, rozchodzeniu się znamiennych haseł, idei, nastrojów, prądów, stylów dziejowych, ujawnia wielokrotnie zależność od siebie społeczeństw ludzkich na skutek propagandy, czy naśladownictwa, tłumaczy zmiany ich ustrojowe, społeczne, gospodarcze i t. d., rozwija zmysł historyczny uczniów.

c) Ujęcie progresywne rozwoju ludów i narodów stanowić ma korektyw uzupełniający kursy klas IV i V. Nastawienie ucznia, poznającego współczesność, jest wyraźnie patrjocentryczne. Na stosunki teraźniejszości poleciliśmy mu spoglądać z „okienka" swej ojczyzny, stając na stanowisku wychowania społeczno-obywatelskiego. Musimy jednak zapobiec zacieśnie-

niu, a tem samem spłyceniu tego, zasadniczo słusznego kierunku wychowawczego. Nastawienie ucznia, poznającego przeszłość światową i rodzimą, będzie wprawdzie mundocentryczne, możemy jednak bez obawy rozszerzyć krąg jego widzenia. Uczeń dojrzalszy wyciągnie stąd właściwe wnioski, pogłębi i rozszerzy zasadniczy pogląd swój na świat.

Rozstrzygamy tedy alternatywę: przeszłość światowa, czy rodzima, oświadczając się za pierwszą ewentualnością. Rozpoczniemy od przeszłości światowej, następnie przejdziemy do przeszłości rodzimej. Tem samem stworzymy również w klasie VII odpowiednie tło dla przeprowadzenia w klasie VIII końcowej syntezy, ogarniającej całokształt wiadomości o współczesności rodzimej na tle całokształtu wiadomości o przeszłości rodzimej, przy uwzględnieniu wszelkich, niezbędnych dla uzyskania ostatecznej syntezy danych, odnoszących się do społeczeństw innych, światowych. Synteza taka otwiera perspektywę głębszą dla celowego działania obywatela w przyszłości.

Kolejność odcinków globalnych układu jednoprzedmiotowego:

klasa IV — współczesność rodzima,
klasa V — współczesność światowa,
klasa VI — przeszłość światowa,
klasa VII — przeszłość rodzima,
klasa VIII — synteza ostateczna: współczesność na tle przeszłości z perspektywą na przyszłość.

Uwagi ogólne o programach klasowych.

1. Uzasadnienie planów klasowych.

Niezależnie od ujawnienia perspektywiczności kursów klasowych, o których mówiliśmy powyżej, konieczne jest również na konferencjach początkowo-rocznych wyjaśnienie uczniom poszczególnych klas znaczenia programów klasowych: i tak — należy wytknąć jako cel ich:

w klasie IV — poznanie aktywne społeczeństwa rodzimego, uspołecznienie, unarodowienie, uobywatelenie i t. d.,

w klasie V — poznanie społeczeństw i krajów sąsiedzkich i t. d., z któremi ojczyzna utrzymuje wielorakie stosunki, w szczególności uzasadnienie konieczności opanowania jednego przynajmniej języka obcego i t. d.,

w klasie VI — stwierdzenie ciągłości rozwoju społeczeństw ludzkich, poznanie idei przeszłości pozornie przebrzmiałych, które odżyć jednak mogą, pogłębienie współczesności przez przeszłość,

w klasie VII — przejęcie się tradycją rodzimą, nabycie poczucia wartości etnicznej, poznanie błędów przeszłości celem zapobiegania im w teraźniejszości i t. d.,

w klasie VIII — ogarnięcie całości nabytej w szkole wiedzy i doświadczenia.

2. Charakterystyka planów klasowych.

Plany klas IV i V, obejmujące oba odcinki współczesności, mają charakter statyczny. Wszelkie działy obu bloków naukowych mogą być ujęte jako równoczesne. Wiadomości nabywane w równoległych kursach działowych splatają się w umyśle ucznia w organiczną całość jednoprzedmiotową, dając obraz współczesnego życia z wielu jego stron jednoznacznie oglądanego.

Plany klas VI i VII, obejmujące oba odcinki przeszłości, mają charakter dynamiczny. Wszelkie działy bloku humanistycznego (poniekąd i przyrodniczego) mogą być traktowane jako równoczesne w kursach równoległych, splatając się w umyśle ucznia w organiczną całość jednoprzedmiotową — o ile treść poszczególnych działów, równocześnie przerabianych, nakrywa się z sobą, względnie uzupełnia się w ramach wydarzeń, przejawów i t. d. jednej i tej samej epoki historycznej. Mamy tedy skupienie różnych działów nauczania koło historji ludzkości, względnie danego narodu, w ten sposób przeprowadzone, że różnym działom tym, szczególnie językowym, przypada w udziale zadanie pogłębienia i rozszerzenia wiadomości odnoszących się do ogólnego pochodu form ustrojowych, gospodarczych, kulturalnych i t. d. społeczeństw ludzkich. W ramach globalnej jednoprzedmiotowości historycz-

nej mamy tedy również zawartą koncentrację wielodziałowości.

Plan klasy VIII, obejmujący syntezę końcową nabytej przez uczniów wiedzy, ma charakter statyczny, posiada jednak perspektywę dynamiczną.

3. Nauczanie języków starożytnych w planach klasowych. W szkole średniej ogólnokształcącej, jednolitej, globalnej niema miejsca na nauczanie języka łacińskiego (greckiego).

Argumenty przeciw wprowadzeniu do szkoły średniej nauki języka antycznego — dającej się zastąpić rozszerzonym i pogłębionym kursem obejmującym poznanie kultury starożytnej, szczególnie zaś arcydzieł literatury antycznej we wzorowych przekładach polskich — zestawiamy poniżej:

a) W ramach teorji formalnego nauczania:

„Program" wywodzi odnośnie do gimnazjów klasycznych na str. 24: „W praktyce gimnazjum klasyczne rzadko spełnia te wszystkie możliwości, które w jego racjonalnej budowie leżą, lub spełnia je tylko w małej cząstce. Przyczyny tego są różnorodne. Jedną z nich jest, oczywiście, złe wykonanie określonych powyżej zasad. Z jednej strony nauczyciele języków starożytnych rzadko umieją wyzyskać naukę gramatyki dla wyrobienia w uczniach zdolności myślenia, z drugiej zaś gimnazja roją się od nauczycieli klasyków, mających zbyt mało subtelniejszej i głębszej kultury wogóle i zbyt mało przepojonych wielką kulturą starożytną, by mogli przelać w młodzież swoje odczucie i zrozumienie jej. Tacy nauczyciele czynią z nauki filologji klasycznej przedmiot martwy, niezdolny stwarzać w szkole życia. Dodać należy nakoniec, że tak powszechne posługiwanie się przez uczniów gotowemi przekładami utworów czytanych uwalnia ich od mozołu samodzielnego pokonywania napotykanych przy lekturze trudności i w ten sposób niweczy jedną z głównych zalet, jakie nauczanie języków starożytnych w sobie mieści" — na str. 25 w dalszym ciągu: „Stwierdzić możemy jako fakt niezaprzeczony, że związek istniejący między filologją klasyczną a współczesnem życiem, jest dla ogółu niewidoczny i niezrozumiały i że takim być musi

również dla zastępów uczącej się młodzieży, która dopiero gdzieś pod koniec nauki dojrzeć może do odczucia znaczenia, jakie nauka ta ma dla współczesnej narodowej kultury, a więc i dla narodowego życia. Rodzi się stąd u ogółu młodzieży niechęć do szkoły, której ona zrozumieć nie może, w której lwią część czasu spędzić musi na pracy jej zdaniem bezcelowej, oderwanej od życia, marnującej jej siły i młode lata" — na str. 27 w podobnym duchu: „Każdemu wychowawcy narzucić się musi pytanie, czy to zajmowanie dzieci w wieku od dziesięciu do kilkunastu lat życia nauką słówek i gramatyki oraz ćwiczeniami języczno-gramatycznemi, odpowiada naturalnym popędom i zainteresowaniom dzieci, czy nie jest im wprost przeciwne. Wszelkie obserwacje dzieci tego wieku zdają się wskazywać, iż to ostatnie przypuszczenie jest usprawiedliwione. Niesłychana żywość umysłowa, okazywana przez takie dzieci, objawiane przez nie żywe i dominujące zaciekawienie zjawiskami przyrody i otaczającego życia, wielka ruchliwość fizyczna i pęd do czynności praktycznej, związanych z naturą i życiem, każą się obawiać, że przykuwanie dzieci w tym okresie do słówek, gramatyki i tłumaczeń jest marnowaniem tych cennych przymiotów, które należałoby właśnie wyzyskać i rozwinąć, że jest wprost zadawaniem gwałtu naturze dziecięcej z niepowetowaną szkodą dla dalszego fizycznego i umysłowego rozwoju" — na str. zaś 28: „Powyższe ujemne czynniki sprawiają, że gimnazjum klasyczne nie spełnia stawianych mu zadań. Nie doprowadza ono swych uczniów do takiego opanowania języków starożytnych, by mogli utwory literatury klasycznej czytać ze względną swobodą, zrozumieniem i odczuciem, a wskutek tego nie czyni istotnie nauki tych języków narzędziem do rozbudzania w duszach młodzieży głębszego poczucia piękna, nie zaszczepia jej zadatków głębszej kultury humanistycznej, co jest głównym celem tej szkoły. Wobec tego gimnazjum klasyczne stało się instytucją mało celową, a nauka języków starożytnych marnowaniem czasu i sił młodzieży".

Odnośnie do gimnazjów humanistycznych wywodzi „Program" na str. 139: „Za utrzymaniem (języka łacińskiego) i uwarunkowaniem niem prawa wstępu na uniwersytet są przytaczane różne, mniej i więcej ważkie motywy... Przyjrzyjmy się jednak bliżej tym motywom. Możemy przedewszystkiem pominąć nieprawdopodobnie naiwny argument, iż nauka łaciny niezbędnie jest potrzebna w szkole średniej dlatego, aby uczniowie mogli w ciągu studjów uniwersyteckich, nawet przyrodniczych, używać łacińskiej terminologji naukowej. Naiwność dochodziła tak daleko, iż do czysto przyrodniczego studjum medycznego dopuszczano gimnazjalistów, nie mających żadnego przygotowania do przyrodniczego myślenia wogóle, a nie dopuszczano uczniów szkół realnych, opierających się (rzekomo) na naukach matematyczno-przyrodniczych. Ograniczając się do argumentów poważniejszych, musimy rozważyć, które działy studjum uniwersyteckiego wymagają niezbędnie wyniesienia przez swych uczniów znajomości łaciny ze szkoły średniej, o wyższe szkoły techniczne bowiem wcale tu nie idzie. Na wydziale filozoficznym łacina jest istotnie potrzebna uczniom, poświęcającym się filologji klasycznej, różnym gałęziom językoznawstwa, historji, oraz częściowo tym, którzy poświęcają się studjum literatury. Potrzeby jednak tej młodzieży nie mogą wchodzić wcale w rachubę, gdyż stanowi ona tak znikający procent ogółu młodzieży szkół średnich, że trudno pomyśleć, by dla tak małej garstki ogół miał uczyć się przedmiotu nietylko mu niepotrzebnego, ale wpływającego swą obecnością na obniżenie wartości szkoły średniej, a więc na obniżenie stopnia rozwoju sił intelektualnych całego ogółu. Jednostki, chcące się poświęcić powyższym studjom, będą musiały nauczyć się łaciny w czasie pobytu na uniwersytecie, nauka ta mianowicie musi zostać włączona w program ich studjum zawodowego. Wiadomo zaś, jak inaczej, łatwiej i prędzej pójdzie ta nauka tym nielicznym jednostkom, które zabiorą się do niej w wieku dojrzałym, z zamiłowaniem i poczuciem potrzeby. Wiadomości potrzebne zostaną, obok innych

przedmiotów nauki, opanowane lekko w ciągu jednego roku. W szkole średniej zaś nauka ta nęka ogół młodzieży przez długi szereg lat, nie wydaje rezultatów i rujnuje wartość szkoły. Przechodząc do innych wielkich wydziałów uniwersytetu, gromadzących w sobie ogromną większość młodzieży, stwierdzić należy, że czysto przyrodniczej natury studjum medyczne łaciny zupełnie nie potrzebuje, że pożądanem jest, aby zapisywali się nań uczniowie oddziału matematyczno-przyrodniczego, w którym na łacinę niema wcale miejsca, który jednak zato wypuszczać będzie młodzież włożoną do przyrodniczego myślenia, nauczoną obserwacji, mającą zainteresowania przyrodnicze. Za wydział, wymagający łaciny, uważa się wydział prawniczy. Ponieważ będzie on ściągał z pewnością w wielkiej ilości młodzież, przeto wymagania jego wywrą decydujący wpływ na losy szkoły średniej. Otóż stwierdzić należy, że mniemanie o niezbędności łaciny dla prawników jest złudzeniem, płynącem tylko z przyzwyczajenia, datowanego od wieków. Jeśli pominiemy wchodzące tu w rachubę potrzeby nielicznych naukowych badaczy, a rozważymy tylko potrzeby szerokich rzesz prawniczych, spostrzeżemy, że potrzebę łaciny wywołują teksty prawa rzymskiego, oraz używana terminologja prawnicza. Nie ulega kwestji, że z obu potrzebami da się łatwo zerwać bez szkody dla istoty prawniczej, lub jej stosowania w praktyce. Ścisłe i autentyczne przekłady tekstu, opatrzone odpowiedniemi komentarzami, zastąpią w praktyce oryginały (do których i tak przeciętny prawnik nigdy się nie odwołuje), gdy ogół prawniczy nie będzie umiał po łacinie, terminologja ojczysta zastąpi wtedy łacińską, utrze się i sprecyzuje tak samo, jak tamta, tak że po dwudziestu latach każdemu będzie się wydawało, że nie jest ona do zastąpienia, podobnie jak myśli się dziś o łacińskiej. W okresie przejściowym można zaradzić trudnościom, wprowadzając na wydziale prawniczym roczny kurs nauki łaciny". Na str. 141 w dalszym ciągu: „Nie ulega wątpliwości, że poziom studjum prawniczego tylko się podniesie, jeżeli w przyszłości oddawać mu się będą zastępy młodzieży,

które ze szkoły średniej nie przyniosły wprawdzie znajomości łaciny, ale zato wyniosły z niej wyższy rozwój umysłowy, głębsze umysłowe zainteresowania, pewne zrozumienie dla problemów natury społecznej, zdolność do samodzielnej pracy, a więc to wszystko, czego nie daje, względnie dać może tylko w małym stopniu szkoła z łaciną, a co dać powinna szkoła dobrze pedagogicznie zbudowana, np. szkoła typu humanistycznego bez łaciny". Wreszcie na str. 142: „W rozważaniach naszych pominęliśmy tutaj wydział teologiczny, a to dlatego, że całkiem specjalny charakter tego studjum i odrębne jego cele, te szczególne wymagania, które stawia się zgłaszającej się doń młodzieży, oraz te zadania, które się jej w czasie studjów i po ich ukończeniu zakreśla, czynią ten wydział tak odrębnym od reszty wydziałów i szkół wyższych wogóle, że według jego potrzeb żadną miarą szkoły średniej kształtować nie można. Nauka łaciny, temu studjum potrzebna, może i powinna być włączona w sam program tego studjum".

„Program" jest jedynie zwolennikiem gimnazjum klasycznego, jako jednego z typów szkoły średniej ogólnokształcącej, — przeznaczonego dla uczniów szczególnie w tym kierunku uzdolnionych, a zatem, z naszego punktu widzenia — specjalnej szkoły średniej klasycznej.

Przejdźmy zkolei do innego argumentu przeciw wprowadzeniu do szkoły średniej ogólnokształcącej nauki języka antycznego.

b) W ramach teorji wspólnych składników przedstawia się argumentacja przeciw wprowadzeniu do szkoły średniej nauki języka antycznego następująco:

Każda filologja odpowiednio prowadzona, a zatem i nauka języka ojczystego oraz nowożytnego, spełnić może zadania dydaktyczno - pedagogiczne, które pozornie w sposób monopolowy spełniała filologja antyczna.

Z powyższych powodów wypowiadamy się przeciw nauce języka antycznego w jednolitej szkole średniej ogólnokształcącej, globalnej. Powyższa modyfikacja programu szkoły takiej

zbliża ją niejako do typu gimnazjum neohumanistycznego. Różnice obu rodzajów szkół wystąpią najaw w omówieniu programów ramowych poszczególnych klas.

VII. Program ramowy poszczególnych klas.

Klasa IV (I).

Jednoprzedmiotowość:
Współczesność rodzima, t. j. nauka o Polsce współczesnej.

Plan statyczny.

Dwublokowość:
a) Nauka o społeczeństwie rodzimem — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.
b) Nauka o przyrodzie rodzimej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka geografji kraju ojczystego — 4 godziny tygodniowo (dotychczas 2).

Nauka o ustroju politycznym, stosunkach socjalnych, sprawach ekonomicznych oraz wartościach kulturalnych kraju ojczystego — 10 g. tyg. (dot. 0).
Nauka religji ojczystej — 2 g. tyg. (dot. 2).
Nauka języka ojczystego, połączona z lekturą odpowiednich, współczesnych, doborowych, oryginalnych dzieł literatury polskiej, czerpiących tematy z problemów współczesności — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka różnych działów przyrody opisowej kraju ojczystego — 5 g. tyg. (dot. 2).

Nauka matematyki oparta na tematach ojczystych — 4 g. tyg. (dot. 4).

Oba całkowicie zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy

artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: języka łacińskiego 6 g., języka nowożytnego 4 g., historji 3 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 30), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Klasa V (II).

Jednoprzedmiotowość:

Współczesność światowa, t. j. nauka o współczesnej Europie i państwach pozaeuropejskich.

Plan statyczny.

Dwublokowość:

a) Nauka o społeczeństwach obcych — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.

b) Nauka o przyrodzie obcej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka geografji krajów europejskich i pozaeuropejskich — 4 g. tyg. (dot. 2).

Nauka o ustroju politycznym, społecznym, ekonomicznym i kulturalnym państw sąsiadujących z Polską, względnie państw niesąsiedzkich, lecz związanych z nią węzłem wielorakich stosunków — nadto wiadomości o Lidze Narodów — 5 g. tyg. (dot. 0).

Nauka religji ojczystej na tle religij świata — 2 g. tyg. (dot. 2).

Nauka języka ojczystego połączona z lekturą odpowiednich, współczesnych, doborowych dzieł literatury polskiej, pozostających pod wpływem zagranicy, czerpiących tematy z problemów współczesności światowej, względnie wzorowych przekładów współczesnej literatury obcej — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka języka nowożytnego jednego z państw europejskich — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka różnych działów przyrody opisowej krajów europejskich i pozaeuropejskich — 5 g. tyg. (dot. 2). Nauka matematyki oparta na tematach obcych — 4 g. tyg. (dot. 4).

Oba całkowicie zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: języka łacińskiego 5 g., historji 4 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 30), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Klasa VI (III).

Jednoprzedmiotowość:

Przeszłość światowa, t. j. dzieje powszechne, zawierające wiadomości celowe, służące do zrozumienia i pogłębienia współczesności — do pojawienia się Polski na widowni dziejowej.

Plan dynamiczny.

Dwublokowość:

a) Nauka historji powszechnej w szerszem tego słowa znaczeniu — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.
b) Nauka różnych działów przyrody matematycznej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka dziejów powszechnych do połowy X wieku ze szczególnem pogłębieniem kultury hebrajsko-chrześcijańskiej oraz antycznej grecko-rzymskiej, jako macierzy kultury europejskiej. Próba zharmonizowania obu poglądów na świat — 9 g. tyg. (dot. 4).

Nauka religji omawiająca powstanie i dzieje mozaizmu i chrystjanizmu do połowy X wieku — 2 g. tyg. (dot. 2). Nauka języka ojczystego połączona z lekturą odpowied-

nich, wzorowych przekładów z literatury powszechnej, szczególnie hebrajskiej oraz antycznej, grecko-rzymskiej, nadto utworów oryginalnych polskich, osnutych na motywach z dziejów odnośnych narodów i państw — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka języka nowożytnego połączona z lekturą łatwych ustępów, względnie utworów treści wyszczególnionej powyżej odnośnie do nauki języka ojczystego — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka chemji, względnie fizyki matematycznej — 5 g. tyg. (dot. 3).

Nauka matematyki oparta według możności na tematach kursowych, połączona z historją nauk ścisłych do połowy X wieku — 4 g. tyg. (dot. 3).

Oba częściowo zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: geografji 2 g. oraz języka łacińskiego 5 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 30), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Klasa VII (IV).

Jednoprzedmiotowość:

Przeszłość rodzima na tle odnośnych okresów przeszłości światowej, t. j. dzieje Polski w związku z dziejami świata.

Plan dynamiczny.

Dwublokowość:

a) Nauka historji polskiej na tle powszechnej w szerszem tego słowa znaczeniu — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.

b) Nauka różnych działów przyrody matematycznej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka dziejów ojczystych wyczerpująco traktowana (6 g.) w związku z historją powszechną (3 g.) — razem 9 g. tyg. (dot. 4).

Nauka religji omawiająca dalsze dzieje Kościoła i t. d.— 2 g. tyg. (dot. 2).

Nauka dziejów literatury ojczystej połączona z lekturą odnośnych oryginalnych jej utworów — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka zarysu dziejów literatury narodu, którego języka naucza się w szkole, połączona z lekturą odnośnych, oryginalnych jej utworów — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka chemji, względnie matematyki fizycznej — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka matematyki oparta według możności na tematach kursowych, połączona z dalszą historją nauk ścisłych — 4 g. tyg. (dot. 3).

Oba częściowo zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: nauka o państwach współczesnych 1 g. oraz języka łacińskiego 5 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 30), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Klasa VIII (V).

Jednoprzedmiotowość:

Współczesność rodzima, pogłębiona perspektywą jej przeszłości, t. j. syntetyczna nauka o Polsce współczesnej, wyprowadzająca kierownicze idee przyszłości.

Plan statyczno-dynamiczny.

Dwublokowość:

a) Nauka o społeczeństwie rodzimem oraz przyrodzie ojczystej — 4 i 3 lekcje dziennie naprzemian.

b) Nauka różnych działów przyrody matematycznej — 1 i 2 lekcje dziennie naprzemian.

Wielodziałowość:

ad a) Nauka syntetyczna o Polsce współczesnej oparta na naukach społecznych (kulturologji, ekonomji społecznej i politycznej, socjologji, nauce o państwie i t. d.) — 6 g. tyg. (dot. 3).

Nauka syntetyczna o religji ojczystej — 2 g. tyg. (dot. 2).

Nauka języka ojczystego połączona z lekturą arcydzieł literatury polskiej, dających syntezę współczesności pod hasłem kierowniczych idei narodu, wzywających z jednej strony do walki z błędami przeszłości, z drugiej zaś do twórczej pracy, czynu, wiary we własne siły i własną przyszłość — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka języka nowożytnego połączona z lekturą dzieł pozostających pod wpływem literatury polskiej, względnie utworów, które wywarły wpływ na piśmiennictwo polskie — 5 g. tyg. (dot. 4).

ad b) Nauka fizyki i kosmografji matematycznej — 5 g. tyg. (dot. 4).

Nauka matematyki oparta według możności na tematach kursowych (synteza całości) — 4 g. tyg. (dot. 3).

ad a, b) Nauka psychologji jednostkowej i zbiorowej oraz logiki jako metodologji nauk — 3 g. tyg. (dot. 3).

Oba częściowo zharmonizowane ze sobą bloki naukowe przedziela jedna lekcja sprawności różnorakiej, której działy artystyczny, względnie techniczny, winny czerpać motywy z działów obu bloków naukowych — 6 g. tyg. (dot. 3).

Odpadają z obowiązującego programu: języka łacińskiego 4 g.

Razem 36 g. tyg. (dot. 0), t. j. 6 g. dziennie (dot. 5). Czasu trwania lekcyj dotychczas nie omówiliśmy.

Zarys programowy pięcioklasowej szkoły średniej ogólnokształcącej możemy odpowiednio zmodyfikować dla szkoły średniej sześcio- lub więcej klasowej przez rozciągnięcie materjału jednej klasy na dwa lata nauczania, co umożliwić może rozszerzenie i pogłębienie odnośnych odcinków wiedzy szkol-

nej. Do tego celu nadają się szczególnie jednoprzedmiotowe kursy klas IV (współczesność rodzima) lub VIII (synteza współczesności rodzimej). W czteroklasowej szkole średniej ogólnokształcącej dałby się natomiast zrealizować program klas IV—VII.

Rozdrobniliśmy w powyższych wywodach w sposób sztuczny jednoprzedmiotowe odcinki klasowe na luźne działy nauczania celem porównania proponowanego planu lekcyj z obowiązującym dotychczas w szkole humanistycznej programem pracy — oraz celem stwierdzenia, czy kontyngenty lekcyjne, przewidziane w tym programie, zostały naogół — w odmiennym układzie lekcyjnym — wyczerpane, a tem samem obowiązujący materjał naukowy naogół wykonany.

Zestawienie poniższe ma charakter próbny — ostateczne ustalenie planu zajęć klasowych, w myśl naszych wywodów, może bowiem nastąpić jedynie po wyczerpującej, miarodajnej dyskusji. Cyfry planu obowiązującego w szkole średniej humanistycznej podajemy w nawiasach:

	Klasa IV (I)	Klasa V (II)	Klasa VI (III)	Klasa VII (IV)	Klasa VIII (V)	Ogółem	Różnica
Religja	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	2 (2)	10 (10)	—
J. polski . . .	5 (4)	5 (4)	5 (4)	5 (4)	5 (4)	25 (20)	+ 5
J. łacin. . . .	0 (6)	0 (5)	0 (5)	0 (5)	0 (4)	0 (25)	— 25
J. nowoż. . .	0 (4)	5 (4)	5 (4)	5 (4)	5 (4)	20 (20)	—
Historja . . .	0 (3)	0 (4)	9 (4)	9 (4)	0 (0)	18 (15)	+ 3
Współczes. . .	10 (0)	5 (0)	0 (0)	0 (1)	4 (1½)	19 (2½)	+ 16½
Geografja . . .	4 (2)	4 (2)	0 (2)	0 (0)	2 (1½)	10 (7½)	+ 2½
Prop. fil. . . .	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	3 (3)	3 (3)	—
Przyroda . . .	5 (2)	5 (2)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	10 (4)	+ 6
Chem.-fiz. . .	0 (0)	0 (0)	5 (3)	5 (4)	5 (4)	15 (11)	+ 4
Matemat. . . .	4 (4)	4 (4)	4 (3)	4 (3)	4 (3)	20 (17)	+ 3
Lek. spraw. . .	6 (3)	6 (3)	6 (3)	6 (3)	6 (3)	30 (15)	+ 15
Razem .	36 (30)	36 (30)	36 (30)	36 (30)	36 (30)	180 (150)	+ 30

Porównanie obu planów nauczania z punktu widzenia ich wielodziałowości nastręcza następujące uwagi:

1. W planie proponowanym powiększyliśmy kosztem nauki języka łacińskiego według planu obowiązującego — ilość lekcyj poszczególnych działów bloku humanistycznego: i tak mamy we wszystkich klasach zamiast 25 godzin tygodniowo języka łacińskiego — 16½ godzin tygodniowo więcej nauki o współczesności rodzimej i światowej, 5 godzin tygodniowo więcej nauki języka polskiego, 3 godziny tygodniowo więcej nauki historji powszechnej i polskiej — razem więc 24½ godzin tygodniowo więcej innej humanistyki — naogół pół godziny mniej w bloku humanistycznym.

2. Nadwyżka godzin humanistycznych ze 103 obowiązującego planu na 105 proponowanego planu tłumaczy się powiększeniem ilości godzin geografji we wszystkich klasach razem o 2½ godziny tygodniowo (2½ godziny z punktu niniejszego mniej ½ godziny z punktu poprzedniego — razem nadwyżka 2 godzin humanistyki).

3. Powiększenie w planie proponowanym godzin matematyczno-przyrodniczych o 13 lekcyj tygodniowo oraz godzin sprawności o 15 lekcyj tygodniowo — omówiliśmy w wywodach poprzednich (patrz rozdział VI).

4. Ogólna ilość godzin tygodniowych powiększyła się w stosunku do ogólnej ilości lekcyj planu obowiązującego o 30, t. j. o 1 lekcję dziennie, przyczem czasu trwania lekcji szkolnej dotychczas nie określiliśmy.

5. Liczba działów nauczania poszczególnych klas pozostała naogół niezmieniona, w miejsce bowiem nauki języka łacińskiego przybyła w niektórych klasach nauka o współczesnej Polsce, względnie Europie i t. d.

6. Poszczególne działy nauczania uposażone zostały w zwiększoną ilość godzin tygodniowych — z wyjątkiem bowiem lekcyj religji, propedeutyki filozofji i języka nowożytnego, które utrzymały się w ilości niezmienionej — wszystkie inne działy nauczania otrzymały zwiększone ilości godzin, przyczem niektóre z nich, np. nauka o współczesnej Polsce, względ-

nie Europie, powiększyły swój stan posiadania kilkakrotnie. Wzrost liczebny godzin nauczania działów tych rozdzieliliśmy równomiernie na odcinki klasowe.

7. Kurs nauki o Polsce współczesnej występuje w zwiększonej — kurs historji polskiej zaś w zmniejszonej ilości klas. W obu działach tych ilość godzin, przypadająca na poszczególne klasy, nie jest mniejsza od 9 lekcyj tygodniowo.

W proponowanym planie mamy naogół w działach naukowych humanistycznej treści:

a) r o d z i m e j — godzin tygodniowo 61 (41) — a to nauki języka polskiego 25 (20), historji polskiej 6 (6), wiadomości o Polsce współczesnej 14 (1½), geografji ziem polskich 6 (3½), religji 10 (10),

b) ś w i a t o w e j — godzin tygodniowo 41 (59) — a to nauki języka obcego 20 (45), historji powszechnej 12 (9), wiadomości o państwach zagranicznych 5 (1), geografji krajów zagranicznych 4 (4) — ponadto propedeutyki filozofji 3 (3).

Naogół mamy tedy humanistyki rodzimej godzin 61 (41), światowej 41 (59) oraz propedeutyki filozofji 3 (3) — razem godzin tygodniowo 105 (103).

W proponowanym planie mamy naogół w działach naukowych przyrodniczej treści:

a) r o d z i m e j — godzin tygodniowo 5 (2),

b) ś w i a t o w e j — godzin tygodniowo 5 (2) — ponadto nauki matematyki godzin 20 (17), chemji i fizyki 15 (11).

Naogół mamy tedy przyrody rodzimej godzin 5 (2), światowej godzin 5 (2) oraz matematyki, chemji i fizyki godzin 35 (28) — razem godzin tygodniowo 45 (32).

W proponowanym planie mamy lekcyj sprawności różnorakiej godzin 30 (15).

Naogół mamy godzin tygodniowych bloku humanistycznego 105 (103), matematyczno-przyrodniczego 45 (32), sprawności 30 (15) — razem godzin 180 (150).

Odcinki globalne polskie proponowanego planu:

1.	Nauka o Polsce współczesnej w kl. IV i VIII .	35 g.
2.	Nauka o Polsce historycznej w kl. VII	11 "
3.	Nauka języka polskiego w kl. V i VI, nie wchodząca w kompleksy wymienione w 1 i 2 . . .	10 "
4.	Nauka religji we wszystkich klasach	10 "
	razem .	66 g.

Odcinki globalne niepolskie proponowanego planu:

1.	Nauka o państwach współczesnych niepolskich w kl. V	14 g.
2.	Nauka dziejów powszechnych w kl. VI i VII . .	12 "
3.	Nauka języka obcego w kl. V—VIII	20 "
	razem .	46 g.

Ponadto:

1.	Odcinki globalne matematyczno - chemiczno - fizyczne w kl. IV—VIII	35 g.
2.	Propedeutyka filozofji w kl. VIII	3 "
3.	Lekcje sprawności różnorakiej w kl. IV—VIII .	30 "
	razem .	68 g.

Naogół tedy obejmują odcinki globalne polskie 66 godzin tygodniowo, niepolskie 46 g. tyg., inne 68 g. tyg. — razem 180 godzin tygodniowo.

Szkoła średnia ogólnokształcąca, jednolita, globalna jest uczelnią zaznajamiającą wychowanka z kulturą rodzimą na tle kultury światowej. Zwraca ona uwagę równomiernie na człowieka i przyrodę pod kątem widzenia całości i jedności wykształcenia młodzieży.

Uczeń nabyć może w uczelni globalnej wiedzę harmonijną, pozbawioną wielu sprzeczności i rozdźwięków wynikających z łączenia ze sobą różnorodnych, niezwiązanych niczem ze sobą działów nauczania.

Zamiast wielości bez jedności — zdobywa on jedność w wielości.

Wielodziałowości bowiem niepodobna zaprzeczyć lub przeciwstawić się — nie należy jej też różnemi pomysłami integracyjnemi lub redukcyjnemi zakrywać, tuszować, pozorne jej wybujałości łagodzić i t. d.

Różnorodność zjawiskowa świata człowieka i sfery przyrody jest naturalna — ujmujące ją różnorakie dyscypliny naukowe, posługujące się swoistemi metodami badań poznawczych i t. d. są zatem również naturalne. Należy jedynie sprowadzić niedającą się zaprzeczyć, ni ukryć wielość do podstawowej jedności, którą człowiek wiecznie w swych dążeniach poznawczych pragnie osiągnąć i utrwalić.

Zyskujemy w ten sposób formułę pozornie kompromisową — globalizmu organiczno-mechanicznego. W rzeczywistości odpowiada formuła taka prawdzie samego życia, które możnaby również określić jako *sui generis* „kompromis jedności i wielości".

Kontrowersję: Kerschensteiner — Albert na temat wieloprzedmiotowości na wyższym stopniu nauczania — można przez powyższą koncepcję rozstrzygnąć bez trudu. Obaj pedagodzy w równym stopniu: pierwszy — jako zwolennik, drugi — jako przeciwnik wielodziałowości — mają i nie mają słuszności. Mają ją równocześnie — ze względów zasadniczych; nie mają jej równocześnie — z powodu jednostronności ujęcia problemu. Prawda leży, jak zazwyczaj — pośrodku.

Wykształcenie, jakie uczeń uzyska w uczelni powyższego typu, nie może być powierzchowne, pamięciowe, werbalne. W zwiększonych znacznie ilościach godzin, przypadających na poszczególne działy pracy szkolnej, które stanowią nadto odcinki nadrzędnej, jednolitej, harmonijnej całości jednoprzedmiotowej — będzie nauczyciel w stanie pogłębić i umocnić dostatecznie materjał nauczania.

Uczelnia globalna spełni w zupełności swe zadanie — umożliwi młodzieży żywe zdobywanie wiedzy i doświadczenia naukowego, gdy przyjmie organizację samodzielnej pracy ucznia w ramach systemu półinternatowego.

VIII. Szkoła półinternatowa.

Celem szkoły średniej ogólnokształcącej jest, według „Programu", „rozwój umysłowy uczniów, uzdolnienie ich do samodzielnej, umysłowej pracy, przyuczenie do głębszego jej ujmowania i gruntownego wykonywania, rozbudzenie poważnych zainteresowań i przyzwyczajenie do umysłowego życia" (str. 138).

Do osiągnięcia powyższego celu, a zatem wdrożenia młodzieży do samodzielnej pracy naukowej wiedzie — zalecona przez Ministerstwo obok nauki lekcyjnej — praca uczniów w laboratorjach szkolnych: biologicznych, chemicznych i fizycznych, lektura źródeł historycznych, referaty naukowe młodzieży, wycieczki krajoznawcze i t. d.

Najlepsze teoretyczne rozwiązanie znajduje problem samodzielnego zdobywania wiedzy i doświadczenia przez uczniów w daltońskiej organizacji pracy szkolnej.

Plan daltoński, stworzony przez p. Parkhurst w mieście Dalton w stanie Massachusetts St. Zjedn. Ameryki Północnej, realizuje obowiązujący program pracy szkolnej, dzieląc materjał nauczania każdego przedmiotu, w każdej klasie na odcinki (zagadnienia, problemy), t. zw. przydziały (ułożone w trzech stopniach trudności dla uczniów różnych uzdolnień)— z tem, że uczniowie w trakcie np. okresu miesięcznego mają wywiązać się samodzielnie ze swych zadań, pracując w laboratorjach szkolnych, uposażonych w odpowiednie środki naukowe. Nad pracą laboratoryjną czuwają nauczyciele, instruktorzy działów, którzy z końcem okresu powyższego stwierdzają egzaminacyjnie opanowanie materjału naukowego, wywiązanie się z zadań swych i t. d. przez uczniów. Dla kontroli pracy dziennej uczniów wprowadza się wykresy na specjalnych kartach graficznych: indywidualnych, laboratoryjnych i klasowych. Z przedmiotów prowadzonych systemem daltońskim odbywają się przygodnie (w Ameryce) lub planowo, np. raz w tygodniu z każdego przedmiotu (w Anglji) — konferencje lekcyjne z poszczególnemi klasami dla wprowadzenia uczniów w dane pro-

blemy (z początkiem okresu), wyjaśnienia nagromadzonych trudności (w ciągu okresu) oraz skupienia osiągniętych rezultatów (z końcem okresu).

W pracy naszej p. t. „System daltoński"[1] scharakteryzowaliśmy na str. 10 pracę ucznia w szkole daltońskiej: „Uczeń udaje się do dowolnego laboratorjum — czyta ogłoszenia klasowego koloru (komunikaty, zapowiedzi konferencyj, przydziały i t. d.) — wchodzi do pracowni — otrzymuje z początkiem miesiąca od instruktora odbitkę przydziału —oraz ewentualnie wyjaśnienia tyczące się jego pracy — bierze książki i pomoce naukowe, potrzebne mu do pracy — pracuje sam lub w grupie kolegów (praca indywidualna lub zespołowa) — w trakcie studjów prosi ewentualnie o pomoc instruktora lub kolegów szeptem — podlega podczas pracy kontroli instruktora, kończąc ją lub przerywając, zwraca książki i pomoce naukowe — notuje sam graficznie postępy swe — udaje się do innej pracowni, gdy czas pozwala i t. d. — Tak tedy pracuje uczeń według własnego podziału godzin — samodzielnie — w dowolnej pracowni — w dowolnym czasie — dowolnym sposobem — w dowolnem tempie — według własnego zainteresowania, wykonując zadania nałożone na niego przez instruktora i t. d."

Na str. 6 podnosimy: „Nabywanie wiedzy może być uskutecznione w dwojaki sposób, a to przez nauczanie lub uczenie się... Daltoński plan laboratoryjny jest syntezą obu powyższych sposobów zdobywania wiedzy: arbitralizmu i autonomizmu. Momenty arbitralne planu: narzucenie przez nauczyciela uczniowi programu, celu, drogi i podziału materjału. Momenty autonomiczne planu: ustalenie samodzielne przez uczniów podziału pracy, metody, jej tempa — po linji własnych zainteresowań i poglądów. Najlepiej określa kompromisowy charakter metody daltońskiej termin ukuty przez p. Parkhurst: uniwersytet uczniowski".

Plan daltoński posiada wielkie zalety jako celowa organizacja indywidualnej, samodzielnej, opartej na wewnętrznym

---

[1] Warszawa, Dom Książki Polskiej, Wyd II, 1930.

nakazie odpowiedzialności przed sobą samym — pracy wychowanka szkolnego. Posiada on jednak w obecnej postaci wiele wad, powoduje liczne trudności teoretyczne i praktyczne, które w cytowanej pracy naszej w 26 punktach zestawiliśmy.

Jako najważniejsze — decydujące o powodzeniu planu — podkreślamy trzy następujące okoliczności, zawarte w p. 14, 16 i 17 naszego rozbioru krytycznego:

1. Moment organizacyjny. — Praca daltońska prowadzi do egzaminów uczniowskich z końcem danego okresu pracy szkolnej. Pomijając fakt, że każdy egzamin z szerszego materjału w krótkim odbyty czasie dać może wyniki przypadkowe, nie odpowiadające prawdzie — podkreślamy jedynie okoliczność szczególnej wagi, a mianowicie naruszenie przez system egzaminacyjny zasady jednostajnej, jedynie owocnej pracy ucznia. W praktyce bowiem szkolnej rozpoczyna przeciętny uczeń poważną pracę przygotowawczą dopiero w obliczu egzaminu, koncentrując wysiłki swe na płaszczyźnie krótkiego stosunkowo odcinka czasowego, co prowadzi do przepracowania, zdenerwowania i t. d. Praca jego, oczywista, jest powierzchowna, mało wartościowa oraz, co najważniejsza, nie posiada cech trwałości. Znaczny stosunkowo odsetek uczniów pójdzie zresztą do egzaminu zgoła nieprzygotowany lub połowicznie przygotowany „na los szczęścia". Nieliczne jednostki jedynie spełnią w zupełności — trybem równomiernej, jednostajnej, odpowiedzialnej pracy szkolnej—poruczone im zadania.

2. Moment dydaktyczny. — Praca daltońska będzie mieć często charakter pracy nienaukowej, pozbawionej cech systematyczności i ścisłości, dokładności i pogłębienia, pełnej luk, błędów i usterek, które na światło dzienne nigdy nie wyjdą, albo które najaw wydobędzie jedynie przypadek. Praca przeciętnego ucznia podążać będzie zazwyczaj szlakiem bezowocnych streszczeń, banalnych ogólników, encyklopedycznie nagromadzonych szczegółów. Znaczny stosunkowo odsetek uczniów będzie się zresztą posługiwał mechanicznie w sposób pasożytniczy gotowemi produktami swych kolegów, czy osób trzecich. Nieliczne jednostki jedynie będą w stanie kroczyć

po drodze rzetelnej, owocnej, rozwijającej umysł, samodzielnej pracy naukowej.

3. Moment pedagogiczny. — Praca daltońska oparta jest na indywidualnym wysiłku jednostki, zgodnym z jej zdolnościami, charakterem i t. d. Z natury rzeczy tedy prowadzić musi — o ile uczniowie szczerze pragną wywiązać się ze swych zadań — do wyścigu pracy wychowanków szkolnych. W wyścigu tym wybijają się na czoło najlepsi — daleko za nimi wloką się najsłabsi. W rywalizacji tej wystąpić musi najaw osłabienie poczucia społecznego grupy klasowej, rozluźnienie jej więzi i spoistości. Zespół rozbija się w okruchy, ułamki indywidualne. Zamiast zwartego bądź co bądź szeregu danej klasy — pojawia się tyraljerka daltońska. Uczniowie pracują obok siebie, nie ze sobą. Prowadzi to do znamiennego rozwoju, przerostu nawet indywidualizmu, posiadającego z natury rzeczy tendencje odśrodkowo-społeczne.

Powodem trzech powyższych głównych niedomagań planu daltońskiego, które zniweczyć mogą korzyści, jakie dałyby się osiągnąć ze stosowania planu w praktyce szkolnej — jest przeniesienie żywcem na płaszczyznę szkoły metod pracy uniwersyteckiej, które często zawodzą nawet na wszechnicach.

Przeszczepienie organizacji pracy, stosowanej w świecie osób dorosłych, dojrzałych, na sferę młodzieży dorastającej, rozwijającej się dopiero, a zatem zasadniczo niedojrzałej — tłumaczy nam podniesione w wywodach powyższych braki nowego systemu.

„Plan daltoński zamienia szkołę średnią na uniwersytet, aby w konsekwencji zdegradować wszechnicę do poziomu — szkoły powszechnej" — powiedział paradoksalnie jeden z krytyków amerykańskiego systemu pedagogicznego.

Należy tedy zreformować system samodzielnej pracy ucznia przez stworzenie takiej organizacji szkolnej, którąby umożliwiała osiągnięcie korzyści planu — wykluczała jednakowoż główne przynajmniej jego błędy i wady. Organizacją taką jest szkoła średnia półinternatowa, oparta na następujących zasadach:

Młodzież przebywa w szkole półinternatowej od g. 8 do 16^{45}. Czas powyższy wypełnia:

5 lekcyj przedmiotów intelektualnych, każda po 75 minut, razem	375 minut
1 lekcja sprawności cielesnej, artystycznej, względnie technicznej, trwająca 50 minut .	50 „
5 przerw odpoczynkowych, każda po 10—40 minut, przeciętnie 20 minut, razem . . .	100 „
ogółem .	525 minut

Każda lekcja przedmiotu intelektualnego rozkłada się na trzy odcinki, wynoszące łącznie 75 minut. Pierwszy z nich ma na celu przygotowanie — drugi przeprowadzenie — trzeci zaś przedyskutowanie samodzielnej pracy uczniów:

1. Przygotowanie. — Nauczyciel wprowadza uczniów w zarysy nowego materjału naukowego oraz przysposabia ich do samodzielnego zdobycia pewnych wiadomości, rozwiązania pewnych zagadnień i t. d. przez wskazanie im odpowiedniej lektury i źródeł, na których mają się oprzeć, względnie polecenie im dokonania odpowiednich obserwacyj i eksperymentów, z których mają wyciągnąć wnioski.

2. Przeprowadzenie. — Uczniowie wykonują samodzielnie w grupach lub pojedyńczo zadania wytyczone i zakreślone im przez nauczyciela, który w trakcie pracy ich utrzymuje kontakt z nimi bądź z inicjatywy własnej, bądź na prośbę zwracających się do niego po radę, względnie pomoc, wychowanków szkolnych.

3. Przedyskutowanie. — Nauczyciel pomaga uczniom w uporządkowaniu i utwierdzeniu wiadomości lub doświadczenia uzyskanego na lekcji bieżącej oraz lekcjach ubiegłych, przyczem stwierdza, w jakim stopniu uczniowie opanowują materjał naukowy oraz nim operują.

Normy czasowe poszczególnych odcinków lekcyjnych nie dadzą się ściśle określić. Zasadą winno być, że odcinek drugi, główny, do którego pierwszy prowadzi i ku któremu trzeci się zwraca, nie powinien być krótszy od sumy obydwu, t. j. po-

winien wynosić najmniej 35—40 minut — na pozostałe odcinki przypadnie tedy również 35—40 minut, mniej więcej po 20 minut na każdy.

Nauczyciel, mający do dyspozycji dwie lekcje z rzędu, urządzić się może różnie — albo każdą z nich uważać będzie za całość podzieloną na normalne trzy odcinki — albo też, traktując obie łącznie, na odpowiednie podzieli je człony czasowe. (Nauczyciel, posiadający jedynie lekcje podwójne, zmienić może porządek odcinków lekcyjnych 1, 2, 3 na 3, 1, 2 — pierwszą tedy lekcję poświęcić może przedyskutowaniu pracy uczniów dokonanej na ubiegłej lekcji (odc. 3) oraz przygotowaniu samodzielnej pracy uczniów w zakresie nowej lekcji (odc. 1) — drugą zaś lekcję przeznaczy całkowicie na samodzielną pracę uczniów (odc. 2)).

Praca samodzielna uczniów w szkole półinternatowej wolna jest od trzech najważniejszych, omówionych powyżej niedomań szkoły daltońskiej:

ad 1. Wychowanek wywiązuje się ze swych zadań jednostajnie i równomiernie pod nieustanną, ciągłą kontrolą nauczyciela, który śledzi życzliwie każdą fazę samodzielnej pracy ucznia, zmierzającego do osiągnięcia wytkniętego celu — tem samem odpadają wszelkie egzaminy, prowadzące do tylu ujemnych objawów w życiu szkolnem.

ad 2. Wychowanek pracuje systematycznie i naukowo — przed przystąpieniem bowiem do wykonania zadań swych oraz po ich dokonaniu, a zatem nieustannie porozumiewać się musi z nauczycielem, który ma rzeczywistą możność ciągłego stwierdzania rzetelności i owocności wysiłków jego, prowadzących do zdobycia wiedzy w sposób samodzielny.

ad 3. Wychowanek pozostaje nieustannie w ramach społeczności klasowej, biorąc żywy udział w zbiorowych jej konferencjach, poprzedzających oraz zamykających każdy odcinek samodzielnej pracy uczniów, którzy wywiązują się z poruczonych im zadań; wyścig pracy samodzielnej wychowanków nie osłabi wskutek tego poczucia społecznego grupy uczniowskiej, nie rozluźni jej więzi i spoistości.

Szkoła półinternatowa ujawnia, prócz podkreślonej powyżej zasadniczej jej zalety, następujące poważne plusy:

a) przenosi całą pracę naukową ucznia na teren szkolny,

b) zapobiega brakowi przygotowania wszystkich lub niektórych lekcyj przez ucznia, względnie złemu, powierzchownemu opanowaniu ich przez niego,

c) wpływa wybitnie na poprawę postępów uczniowskich we wszystkich przedmiotach szkolnych,

d) skreśla w zupełności popołudniowe przygotowanie ucznia do lekcyj szkolnych,

e) rozwiązuje całkowicie problem przeciążenia młodzieży,

f) oddaje ucznia o godzinie 16^{45} do wyłącznej dyspozycji rodziny,

g) umożliwia uczniowi popołudniową zabawę, rozrywkę, wycieczkę, spacer, sport i t. d., względnie lekturę, rozwój zainteresowań indywidualnych i t. d.

Szkołę półinternatową należy uważać ponadto za najlepsze rozwiązanie alternatywy: internat, czy uczelnia przedpołudniowa.

Internat — to instytut wychowawczy, przeprowadzający sztuczną izolację młodzieży od życia, w którem w przyszłości będzie przecież żywy brała udział.

Uczelnia przedpołudniowa — niedostatecznie wychowuje młodzież, nie będąc w stanie skutecznie przeciwdziałać destrukcyjnym wpływom ulicy, szczególnie w ośrodkach wielkomiejskich.

Szkoła półinternatowa umie przezwyciężyć obie trudności: zachować naturalną podstawę wychowawczą oraz rozwinąć w ramach swoich szerszą, świadomą celu działalność pedagogiczną. Rozszerzając i pogłębiając zadania swe, nie odbiera jednak dziecka rodzicom, dzieląc się z niemi trudem wychowania oraz odpowiedzialnością za wychowanie 'przyszłego członka społeczeństwa.

Warunki powodzenia szkoły półinternatowej są natury:

1. personalnej — polegają one na przygotowaniu nauczy-

cielstwa oraz uczniów do podjęcia pracy w ramach uczelni powyższego typu,

2. realnej — polegają one na uposażeniu szkoły w konieczne dla samodzielnej pracy uczniów środki naukowe (analogicznie jak w szkole daltońskiej).

Pracę szkolną należy, oczywista, prowadzić w salach przedmiotowych.

Szkoła półinternatowa nastręcza trudności realizacyjne, poniżej wyszczególnione:

1. Rozdrobnienie materjału naukowego.

Możnaby zarzucić: Szkoła półinternatowa rozdrabnia materjał naukowy na zbyt małe odcinki, uniemożliwia tem samem ogarnięcie szerszej całości, rozłożenie większego zamierzenia na odcinki oraz stopniowe, perspektywiczne, praktykowane w pracy naukowej uporanie się z trudnościami zagadnienia.

Odpowiadamy: Do pracy na większą skalę należy ucznia powoli i stopniowo wdrażać przez wytyczenie mu mniejszych, dających się łatwiej wykonać zadań. Uczeń, który nauczy się gruntownie i rzetelnie zdobywać wiedzę na mniejszych jej odcinkach — niechybnie wywiąże się należycie z bardziej skomplikowanych, na dalszą metę zakrojonych zamierzeń. Przedewszystkiem idzie o to — jak, a nie — ile objąć ma uczeń wysiłkiem samodzielnej swej pracy.

Pozatem należy podkreślić: Każdy odcinek pracy tej musi stanowić dla siebie organiczną, zwartą całość, musi być odrębnem ogniwem w układzie globalnego programu szkoły.

Mogą przytem zachodzić następujące ewentualności:

a) Uczeń wywiązuje się ze swego zadania w trakcie drugiego odcinka lekcyjnego w czasie nominalnym, t. j. wyczerpuje kontyngent 40-minutowy w zupełności. Ewentualność ta powinna stać się normą, do której zaprawiać należy młodzież. Naogół przeciętny uczeń nabędzie zczasem wprawy i zużyje celowo i równomiernie wyznaczony mu na wykonanie zadania okres czasu.

b) Uczeń wywiązuje się ze swego zadania w czasie krótszym od 40 minut. Ewentualność ta odnosi się do wychowan-

ków, wybiegających ponad przeciętną normę. Będzie ich niewielu. Mogą oni objąć nadprogramowo szerszą pracę referatową lub inną, pozostającą w związku z kursem, opartą na specjalnych, głębszych studjach. Po przerobieniu zadania klasowego może każdy z nich pozostały czas zużywać stale na pracę dodatkową aż do jej ukończenia i t. d. Nauczyciel zajmie się nadprogramową pracą uczniów szczególniej uzdolnionych specjalnie. Niejednokrotnie powierzy im zreferowanie wyniku swych studjów na plenum klasy. Praca ucznia szczególnie uzdolnionego w szkole półinternatowej zbliża się tedy do typu pracy daltońskiej.

c) Uczeń nie jest w stanie wywiązać się ze swego zadania w ciągu 40 minut. Ewentualność ta odnosi się do wychowanków mniej niż przeciętnych. Będzie ich również niewielu. Uczniów takich musi nauczyciel w trakcie pracy wziąć pod specjalną opiekę, względnie zapewnić im pomoc zdolniejszych kolegów. W większej ilości wypadków osiągnie w ten sposób pożądany skutek. Co do uczniów niewywiązujących się ze swych obowiązków z powodu zupełnej nieudolności, względnie notorycznej złej woli, musi Rada Pedagogiczna powziąć odpowiednie postanowienia, zależnie od okoliczności sprawy — w porozumieniu z domem rodzicielskim.

Dalszą trudność realizacyjną może stanowić:

2. Obarczenie szkoły odpowiedzialnością za postępy uczniów.

Możnaby zarzucić: Szkoła półinternatowa obejmuje wobec rodziców odpowiedzialność za postępy uczniów. Rodzice bowiem, z natury rzeczy, przerzucą na szkołę ciężar odpowiedzialności, nie mając możności nadzorowania pracy swych dzieci w domu rodzicielskim.

Odpowiadamy: Odpowiedzialność szkoły półinternatowej nie może być większa, niż analogiczna odpowiedzialność uczelni internatowej. Nauczycielstwo może wziąć jedynie odpowiedzialność za pełne, sumienne wykonanie swych obowiązków — podobnie jak to się dzieje we wszystkich zawodach wolnych. Należy rodzicom dokładnie i wyczerpująco sprawę wyjaśnić.

Wyłonić się mogą również:

3. Kwestje organizacyjne.

Możnaby zarzucić: Niepodobna urzeczywistnić planu szkoły półinternatowej z powodu trudności wyżywienia młodzieży.

Odpowiadamy: Trudności powyższe możnaby usunąć drogą wprowadzenia przez rodziców angielskiego sposobu przyjmowania posiłków, a więc obiadu o godzinie 17 poprzedzonego sutem śniadaniem, spożytem przez uczniów w szkole — albo też zorganizowaniem przez szkołę w porozumieniu z rodzicami, przy ich pomocy obiadu szkolnego między godziną 13 a 14, podczas którego możnaby również wpłynąć wychowawczo, szczególnie na młodsze dzieci, ucząc je zachowania się przy stole, sposobu jedzenia, wybijając im z głowy kaprysy kulinarne i t. d.

Możnaby ponadto zarzucić: Niepodobna urzeczywistnić planu szkoły póinternatowej z powodu podrożenia uczelni, szczególnie prywatnej, na skutek przedłużenia czasu pracy nauczycielskiej.

Odpowiadamy: Podrożenie szkoły (ewentualne) znajdzie — zdaniem naszem — zrozumienie rodziców z powodu licznych zalet powyższego systemu. Rodzice zgodzą się na propozycję szkoły z całego szeregu powodów, np. braku czasu, możności, umiejętności, autorytetu, zaradności wobec dzieci, względnie z chęci skuteczniejszego pokierowania ich wychowaniem, nauczaniem, dla umożliwienia im wytchnienia popołudniowego, zabawy, spaceru i t. d.

IX. *Zakończenie.*

W wywodach powyższych oświadczyliśmy się za przekształceniem szkoły średniej *ogólnokształcącej* w uczelnię *jednolitą, globalną, półinternatową.*

Umiarkowana reforma szkoły średniej ogólnokształcącej, dokonana w duchu powyższym, rozwiązuje, zdaniem naszem, problem odnowy *organizacji, programu* oraz poniekąd *metody* nauczania zakładów wychowawczych powyższego typu.